ROK I. CZERWIEC 1924. Nr. 3.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

GRABOWSKI ZYGMUNT.

Siedmioklasowa szkoła powszechna, jako fundament edukacji narodowej.*)

Podstawą wszelkiego działania, cechą zasadniczą każdego przedsięwzięcia jednostkowego czy zbiorowego jest uświadomienie sobie jego celowości. Jeżeli chodzi o samozachowawcze współczesne przejawy państwowego i społecznego życia polskiego, to należy tu obok wspomnianej cechy podkreślić wyjątkowość chwili, w jakiej się państwo i społeczeństwo obecnie znajduje.

Kto z nas na rozbiory Polski w końcu XVIII w. patrzał, jako na fakt nie międzynarodowy, a z punktu widzenia — że się tak wyrażę — subjektywizmu narodowego, temu nie obce są uczucia żalu i wyrzutów do ówczesnego pokolenia. Przecież w okresie tym żyli w Polsce ludzie! Co to byli za ludzie, że do tak potwornego faktu dopuścili, jaka była ich etyka narodowa, jaki duch publiczny?

Niestety! ducha publicznego w dosłownem znaczeniu tego wyrazu nie było. Zbyt długo spał on na miękkiem łożu nastrojów szlacheckich XVII i I-ej połowy XVIII w. i ze snu tego jeszcze się wówczas całkowicie nie otrząsnął. — Musimy zadać sobie pytanie, czy my zdołaliśmy obudzić się z apatji, wyrosłej na gruncie naszej wieloletniej duchowej niewoli i tej psychicznej atmosfery, jaka wytworzyła się w okresie trwania wojny światowej, a jednocześnie uprzytomnić sobie, że my, potomkowie pokolenia, do którego

*) Referat wygłoszony na Zjeździe wojewódzkim Z. P. N. S. P. w Łodzi w dniu 29.V. r. b.

zwracamy się z wyrzutem, jesteśmy jednocześnie przodkami dla pokoleń przyszłych, które nas napewno bardziej jeszcze analizować będą, niż my pokolenie dawne. Jesteśmy pomostem między „dawnemi a przyszłemi laty“, jesteśmy gruntem, na którym wyrosnąć ma i musi fundament wspaniałej budowli naszej Ojczyzny! W tem tkwi wyjątkowość nasza i odpowiedzialność za nasze poczynania. W poczuciu tej odpowiedzialności zabierać się musimy do każdej pracy, która do przeorania naszych ugorów ma zmierzać; w poczuciu tej odpowiedzialności przystępujemy i my do zagadnienia siedmioletniej szkoły powszechnej, jako fundamentu edukacji narodowej.

* *
*

Najwyższą wartością moralną każdego społeczeństwa, miarą jego sił żywotnych, jest jego duch obywatelski. Zależny od poczucia obywatelskiego poszczególnych jednostek, nadaje on kierunek dążeniom społecznym i narodowym i odpowiednio je realizuje. Dlatego też przygotowanie przyszłych obywateli, urobienie ich ducha obywatelskiego jest obecnie, w okresie budzenia się sił żywotnych narodu, sprawą wagi pierwszorzędnej, od której przyszłość kraju zależy. Wytworzenie jak najliczniejszych zastępów obywateli, świadomie korzystających z praw i wykonywać mających swe obowiązki względem społeczeństwa i państwa, staje się najdonioślejszem zagadnieniem chwili obecnej. Jako jeden z najważniejszych czynników w tym względzie uważać musimy szkołę, szkołę, dostępną dla najszerszych mas narodu i zapewniającą im wychowanie obywatelskie.

Obowiązkowi temu ma zadośćuczynić powołana do życia przez odnośne czynniki państwowe 7-letnia szkoła powszechna, fundament edukacji narodowej.

Jeżeli jednak uprzytomnimy sobie, że większość szkół naszych, t. zw. powszechnych — to szkółki przeważnie jedno-, a rzadziej dwuklasowe (a takich szkół na ogólną ilość 29,765, mamy obecnie 23,944), jeżeli pod uwagę wziąć mamy, że dla 1½ przeszło miljona dzieci w wieku szkolnym dostęp do szkoły jest jeszcze zamknięty, — to uzewnętrzni się całkowicie rozbieżność między intencjami twórców 7-kl. szkoły powszechnej, a smutną pod tym względem rzeczywistością.

Wyrasta jednocześnie świadomość ogromu pracy, jaka nas w tym kierunku czeka i ogromu wysiłków, które bezwzględnie podjęte tu być muszą. Sprawa nabiera tym większego znaczenia, że przyjęcie 7-letniego obowiązkowego nauczania w szkole powszechnej stanowi okres niezbędny do należytego uwzględnienia w wychowaniu i odpowiedniego ugruntowania uczuć obywatelskich. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że samodzielność myśli i ujawnianie zdolności okazuje się najczęściej w 14—15 roku życia, że wiek pacholęcy (od 7—12 wzgl. 14 r. życia) — to okres pełnego rozwoju władz duchowych i kształtowania się charakteru, że

na Zachodzie wreszcie dzieci opuszczają szkołę powszechną w wieku 13—15 lat, — to przyjęcie okresu obowiązku szkolnego od 7—14 lat jest przedewszystkiem ze względów pedagogicznych zupełnie uzasadnione. Zbyt krótko trwająca szkoła powszechna grozi powrotnym analfabetyzmem, zjawiskiem. które uwydatniło się w swoim czasie we Francji przy poborze rekrutów i zmusiło sfery miarodajne do podniesiena tam poziomu szkoły powszechnej. U nas projekty w tym kierunku po przez 5-letnią szkołę Praussa, 4-letnią i 2-letnią uzupełniającą dyr. Górskiego zatrzymały się na 7-letniem obowiązkowem nauczaniu. Umożliwia to doprowadzenie dzieci w szkole do tego wieku, w którym w kierunku wychowawczym działać można nietylko już na uczucie, jak to się zwykle praktykuje z dziećmi młodszemi, ale i na rozum, pozwala więc na zharmonizowanie tych pierwiastków. które na indywidualną psychikę przedewszystkiem się składają. Wychowywanie obywatelskie i pobudzanie ambicyj narodowych natrafia w starszych klasach szkoły powszechnej na grunt już przygotowany.

W Ameryce, gdzie 7-letniemu naszemu obowiązkowemu nauczaniu odpowiada 4-letnia szkoła t. zw. niższa i 4-letnia szkoła gramatyczna, wyniki wychowania obywatelskiego wprost w podziw wprawiają. Stan. Posner w broszurce „O szkole amerykańskiej" pisze, że był podczas lekcji świadkiem następującego dyalogu między nauczycielką i uczniem: — „Co to jest referendum?" pyta nauczycielka: — „Znaczy to, — odpowiada uczeń — że naród powinien znać każdy projekt prawa i każdy zkolei ma prawo przyjmować albo odrzucać". — „Co to jest prawo inicjatywy?" — „Naród powinien posiadać prawo składania wniosków, następnie stających się ustawą. — Musimy przeprowadzić ustawę, aby senatorów obierali bezpośrednio wyborcy". — Może się nasunąć zarzut bezmyślnego recytowania przez ucznia rzeczy, których treści może dobrze nie rozumie. Zarzut byłby jednak z gruntu fałszywy. Szkoła amerykańska przygotowuje przedewszystkiem do życia. Nie zwraca uwagi na ilość, lecz na jakość wiedzy i szczególnie właśnie na jej rozumienie.

Już zresztą w r. 1897 Francuz Levasseur. wiceprezes międzynarodowego instytutu statystycznego, profesor Collège de France, powiedział o szkole amerykańskiej: „Niema kraju na całej kuli ziemskiej, w którymby nauczanie powszechne w tym stopniu było rozwinięte, co w Stanach Zjednoczonych; młodzież amerykańska prędzej staje się dojrzalszą, może nie tak dobrze umie gramatykę, ale lepiej rozumie życie".

Jeżeli mamy mówić o tej życiowej stronie szkoły, o szkole, która ma naprawdę przystosować wychowanie jednostki do potrzeb kraju i społeczeństwa, to znów uderzyć musimy w tę dominującą potrzebę obywatelskiego wychowania, a przynajmniej obywatelskiego — że tak powiem — pobudzenia naszych wychowanków.

Ponieważ szkoła powszechna przeznaczona jest dla najszerszych mas ludności, więc „powszechność“ jej jest przedewszystkiem i nadewszystko zagadnieniem aktualnem.

Wiemy dziś wszyscy, że ciężar niewoli i jej wpływy niejednakowo odczuły rozmaite klasy narodu. Poza tem wiek, w którym na Zachodzie powstawały idee demokratyczne, a pod ich wpływem różnice społeczne uległy zatarciu, wiek XIX, w którym tam odbywał się proces zespalania się klas społecznych, — u nas pod wpływem niewoli i celowych dążeń zaborców jest okresem szczególnego uwydatnienia się tych różnic; niezrozumienie wzajemne powiększało się, brak zaufania i społeczno-narodowej solidarności zaznaczył się w chwilach dla narodu przełomowych nieraz decydująco. Różnice społeczne, poczucie obcości ludu do warstw oświeconych doszło do tego stopnia, że umożliwiło Austrjakom doprowadzenie w smutnej pamięci r. 1846 do słynnej rzezi tarnowskiej. Jeżeli dziś pod tym względem jest o wiele lepiej, jeżeli różnice pomiędzy warstwami w takiej lub innej formie może nie występują, to pamiętać jednak należy, że trzy czwarte ogółu ludności — to bierna masa, której stopień uświadomienia i poczucia narodowego nie stoi na odpowiednim poziomie. Najważniejszą przeto sprawą, z odrodzeniem kraju związaną, jest konieczność spojenia wszystkich warstw, złączenia ich ogniwami wzajemnej ufności, wyrobienie poczucia solidarności narodowej w każdym obywatelu. W kierunku tym wychowawcą jest oczywiście cały aparat państwowy i społeczny, ale warsztatem, w którym od podstaw ta praca zawrzeć winna, jest szkoła, i to przedewszystkiem szkoła powszechna.

Konieczność wprowadzenia szkoły powszechnej i jej społeczna doniosłość została już dzisiaj należycie oceniona. W dzisiejszych demokratycznych czasach, w których zdobyczą najważniejszą jest równouprawnienie polityczne, w czasach, kiedy duch szkoły i kierunek wychowania nie ma należeć do tego lub innego stanu czy warstwy, — jedna rzecz jest zrozumiałą, oczywistą — to duch demokratyczny szkoły.

Historja wieku XIX uczy, że z równouprawnieniem politycznem niezawsze szło w parze równouprawnienie społeczne; szkoła, szkoła powszechna, a więc demokratyczna, może stopniowo ku zrealizowaniu tego zagadnienia przyczynić sie w bardzo poważnym stopniu. Tylko wtedy, gdy na jednej ławie siedzieć będą obok siebie dzieci z różnych warstw, gdy obok syna rzemieślnika, czy robotnika zasiądzie dziecko kupca, lekarza lub przemysłowca, wtedy, gdy dzieci te będą ze sobą ciągle obcowały, kiedy te same pierwiastki duchowe odnajdywać w sobie poczną, gdy jedno nauczy się szanować drugie i oddawać mu to, co mu się należy, — wtedy demokratyzacja pocznie się wcielać w życie, a równouprawnienie społeczne stanie obok równouprawnienia politycznego!

Zwolennicy szkół stanowych jako najważniejszy argument wysuwają zwykle różnice w rozwoju umysłowem, wynikłe z wychowania przedszkolnego w środowiskach o różnym poziomie, i grożące stąd, jak twierdzą, niebezpieczeństwo obniżenia poziomu dzieci inteligentniejszych. Zgodzićby się z tym można było, gdyby element — nazwijmy go — nieinteligenty tworzył 90 i kilka % w szkole i każdej klasie. Jeżeli jednak mówimy o powszechności szkoły, to stosunek tych elementów wypadnie wogóle korzystniej, a przecież pominąć nie można wzajemnego oddziaływania na siebie, które właśnie w kierunku dodatnim zaznaczyć się winno. Większy hart duchowy i rozmach życiowy jednych, wynikający z przebywania w trudniejszych warunkach materjalnych, udzieli się drugim, których te pierwiastki są udziałem rzadszym, a ich kultura, jakiej ewentualnie nabyli w domu, dodatnio wpłynie na tamtych. Życie zresztą i praktyka szkolna wskazują, że upodobania jednych i drugich spotykają się przeważnie z sobą i w codziennem życiu doskonale ze sobą harmonizują. Jeżeli zaś wogóle mówimy o moralnym obowiązku oddziaływania osobnika kulturalnego na otoczenie mniej kulturalne, to dlaczego oddziaływanie takie ma być obce szkole i przy odpowiednim wpływie wychowawczym nauczyciela nie ma być należycie skierowane! Sprawa powszechności szkoły została zresztą w państwach zachodnich dawno już zdecydowana, eksperymenty w tym kierunku należą już do przeszłości, a nam — jeśli wogóle demokratyzację szkoły uznajemy za jedną z ważniejszych konieczności społecznych — wypada tylko skierować wszystkie wysiłki do najszybszego tej idei zrealizowania.

Jeżeli chodzi o charakter ogólny tak rozumianej szkoły powszechnej, jako instytucji oświatowej, która ma być podstawą oświecenia powszechnego, to podkreślić należy konieczność ogólnokształcącego jej charakteru. Zakres wiadomości, udzielany w szkole powszechnej, nie może zbaczać w żadnym kierunku specjalnym, ma natomiast obejmować sumę najniezbędniejszych wiadomości, jakie w życiu praktycznem są przydatne, musi oczywiście obok tego rozwinąć samodzielność uczniów do tego stopnia, aby umożliwiło im to zdobywanie wiadomości ogólnokształcących bez poważniejszych trudności. Jednostkom zdolniejszym, które dają rękojmię owocnej pracy umysłowej, umożliwić musi przejście po ukończeniu szkoły powszechnej do szkoły średniej ogólnokształcącej; jednostkom zaś w tym kierunku zdolności ani chęci nie okazującym — otworzyć drogę do szkół średnich zawodowych. W ten sposób odegra 7-klasowa szkoła powszechna rolę fundamentu, na którym budowa całego szkolnictwa opierać się będzie.

Dyr. Górski Wojciech na I zjeździe Naucz. Polsk. w Warszawie w dniu 5.I. 1917 roku, mówiąc o koniecznej łączności wszystkich rodzajów szkoły, przytoczył na poparcie swego projektu *)

*) W projekcie tym szkoły zawodowe opierają się o 8-klasową szkołę średnią.

następujące wspaniałe porównanie: „Szkolnictwo wyobrażam sobie, jako drzewo, którego korzenie stanowią szkoły początkowe; pień — szkoły średnie, koronę — wyższe zakłady naukowe; szkoły zawodowe niższe i średnie — to boczne pędy, wyrastające z głównego pnia szkoły średniej. Jedynie drzewo silnie ukorzenione da zdrowy pień, mogący wytworzyć nietylko bujną koronę, rodzącą dorodny owoc, lecz także, przy nadmiarze soków, liczne boczne pędy". Organiczny związek korzenia z pniem, a pnia z koroną ilustrować ma stosunek i ciągłość, jaka zachodzić ma między szkołą powszechną, a wyrosłą z niej szkołą średnią, a potem wyższą. Chodzi tylko o to, aby ten organiczny związek był w życiu zachowany, tak pod względem metod nauczania, jak i doboru materjału naukowego. Stwierdzić jednak należy, że obowiązujące obecnie programy nie idą po tej wytycznej, nie pokrywają się i nie wiążą ze sobą w ten sposób, jak w przytoczonym przykładzie — pień z korzeniem. Odczuć się to szczególnie dotkliwie daje, gdy 7-klasowa szkoła powszechna pragnie zdolniejszym dzieciom umożliwić przejście do szkoły średniej. Różnice te widać zarówno w stosunku do szkoły średniej ogólnokształcącej, jak i do szkoły średniej zawodowej.

Wystarczy wspomnieć o obowiązującym obecnie w szkołach powszechnych programie matematyki, której zakres, należy to powiedzieć, zasadniczo przewyższa kurs 4-ch klas szkoły średniej. Jeżeli bowiem już od 6 oddz. szkoły powsz. przechodzi się algebrę, a w 7 kończy się na własnościach trójmianu kwadratowego i równaniach kwadratowych, i to w sposób całkiem nowoczesny z zależnością funkcjonalną i odnośnemi wykresami włącznie, — to przewaga odpowiednio przygotowanego abiturjenta szkoły powsz. nad uczniem obecnej 4 klasy szkoły średniej pod tym względem jest rażąca, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę, że sprawy te zaczyna się poważnie traktować dopiero w 5 klasie gimnazjalnej. Cóż, kiedy wymagane są za to wiadomości z arytmetyki, których w naszych programach niema. Oczywiście nauczyciel może tu wiele w trakcie nauczania „nadrobić". Ale nauczyciel związany jest programem, rozkładem materjału naukowego, którego podział na tygodnie na początku roku ma zrobić i z którym zgodę w doborze tematu ma zawsze zachować. Każdy z nauczycieli szkół powszechnych, który zetknął się z podobnemi zjawiskami, poparłby sprawę rozbieżności programów również w zakresie innych przedmiotów, co upoważnia nas do stwierdzenia faktu, że ciągłości w programach brak. W tym kierunku odpowiednie czynniki baczną winny zwrócić uwagę i tymczasowe programy odpowiednio uzgodnić.

Kwestja, o której mowa, jest szczególnie ważną ze względu na fakt, że 7-klasowa szkoła powszechna dopiero się realizuje, a mające się oprzeć na niej 5-letnie gimnazjum przyszłości — istnieje narazie w dawnej postaci gimnazjów ośmioklasowych.

Ponieważ zaś klasę 1-szą przyszłego gimnazjum 5-letniego stanowić ma obecna klasa IV, wstępujący więc do niej uczniowie powinni posiadać materjał w zakresie I, II i III kl. obecnej szkoły średniej. Jeżeli zaś zastosujemy to do dzieci, które kończą najprzód pełną siedmioklasową szkołę powszechną, to zachodzi wówczas potrzeba uzgodnienia programu I, II i III kl. szkoły średniej z V, VI i VII kl. szkoły powszechnej.

Trudno powstrzymać się jednak w tym miejscu od uwagi, że musiałoby wówczas w 3-ch ostatnich klasach szkoły powsz. nastąpić obniżenie programu. Przy dzisiejszym bowiem stanie rzeczy dobremu uczniowi 6-go oddz. szkoły powsz. stosunkowo nie trudno jest nawiązać do obecnej kl. 4-ej szkoły średniej; natomiast uczeń, kończący oddział siódmy, dopuszczany zaś do kl. IV, ma pewne trudności, wynikające z charakteru, jaki obecnie ten VII oddział nosi. Nosi on mianowicie typowy charakter t. zw. „czapki“ i właśnie brak ciągłości wytwarza. Idea tej „czapki“, mającej zaokrąglić wiadomości ogólne dzieci, które na niej edukację szkolną kończą, musi być zasadniczo rozstrzygniętą i to w tym duchu, aby sztucznej grobli między szkołą powszechną a średnią nie tworzyła.

Jednym z najważniejszych postulatów ze szkołą powszechną związanym, od którego wogóle jej rozwój i przyszłość zależy — to kwestja odpowiedniego doboru nauczycieli i ich kwalifikacje. Jakkolwiek zdajemy sobie wszyscy sprawę, że zdolności pedagogiczne oraz zdolności do nauczania — to rzecz przedewszystkiem wrodzona, jednak uznać musimy, że wiedza, jaką nauczyciel posiada, jego wykształcenie ogólne — odgrywają tu rolę niezmiernie ważną. Jeżeli dziś tyle mówi się o nawiązaniu faktycznej ciągłości między szkołą powszechną, a średnią, o wyrównaniu wskutek tego różnic i zwalczeniu uprzedzeń, jakie w stosunku do szkoły powszechnej panują, — to stwierdzić należy, że uprzedzenia te wynikają przedewszystkiem z zasadniczej różnicy, jaka zachodzi w przygotowaniu nauczyciela szkoły powszechnej, a nauczyciela szkoły średniej. Dziś już mówi się wyraźnie i pisze o tym, że nauczyciel szkoły powszechnej nie dorównuje pod względem wykształcenia ogólnego nauczycielowi szkoły średniej. Specjalna droga kształcenia, jaką ma iść nauczyciel szkoły powszechnej, przez seminarjum, właśnie separuje nauczycielstwo obu rodzajów szkół i jest — według naszego zdania — punktem wyjścia tych uprzedzeń, jakie wogóle w stosunku do szkoły powszechnej istnieją. Aby tego uprzedzenia nie było, abyśmy nie mieli nauczyciela szkoły powszechnej i nauczyciela szkoły średniej, a — by był wogóle nauczyciel, wychowawca narodu, należy jak jednemu, tak i drugiemu dać wykształcenie ogólne w szkole średniej, a potem fachowe w kierunku jednym lub drugim w wyższym zakładzie naukowym. Niech decyduje wtedy zamiłowanie i odpowiednio kandydata skierowuje. (Chociaż za wykluczone nie uważamy,

aby przyszły nauczyciel szkoły średniej rozpoczynał swój zawód w szkole powszechnej). — Dlatego też uważać musimy istnienie seminarjów za stan przejściowy, w którym brak normalnych warunków w tym względzie nie pozwala na załatwienie sprawy tak, jak my, nauczycielstwo szkół powszechnych, widzieć to pragnęlibyśmy. — Dokąd sprawa nie przyjmie takiego właśnie obrotu, dotąd nauczyciel szkoły powszechnej będzie na drabinie społecznej widziany tylko jako taki, a nie wogóle jako nauczyciel, dotąd uważany będzie za nieskończonego inteligenta, wisieć będzie między niebem a ziemią, dotąd inteligent o wyższem wykształceniu patrzeć będzie na niego zgóry! — Decydującym, a pobudzającym czynnikiem w tym kierunku będzie zrównanie możliwie najszybsze nauczycieli szkół powszechnych w prawach i pod względem wynagrodzenia z nauczycielami szkół średnich. Na krok ten zdecydować się należy, jeżeli wogóle idea demokratyzacji przez szkołę ma być realizowaną!

Należy jeszcze wspomnieć o sprawie, która poza zapewnieniem praw i odpowiedniego bytu materjalnego nauczyciela, ma w zakresie nauczania powszechnego odegrać niezmiernie ważną rolę. — Jest nią sprawa budynków szkolnych. — Jak one wyglądają obecnie, w jakich warunkach higjenicznych mieszka i pracuje nauczyciel, a z nim jego wychowankowie. — wiemy wszyscy z własnego doświadczenia, z tego, na co patrzymy. Dlatego też stawiamy kwestję zasadniczo. Jeżeli państwo w obecnych warunkach nie może w tym kierunku wykazać dostatecznej inicjatywy, należy jej szukać gdzie indziej. Rozwinąćby tu należało cały aparat propagandy, w tym kierunku zmierzającej. Wierzymy, że wiele, b. wiele zdziałałaby tu inicjatywa jednostek obok czynników samorządowych. Należy tylko użyć wszystkich środków, które do uświadomienia powszechnego w tym kierunku przyczynić się mogą, należy wogóle kwestję nauczania i szkołę powszechną wysuwać społeczeństwu ciągle przed oczy, nie pozwolić mu wprost o sprawie tej zapominać, a wytrwale i bezustannie o niej mówić. Znajdzie się wówczas napewno sporo odpowiednich jednostek, które do czegoś realnego w tym kierunku przyczynić się będą mogły.

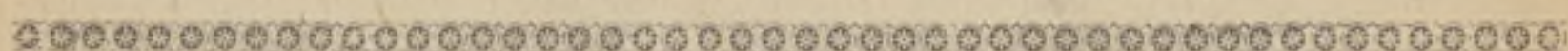
Dobiegając do końca niniejszego referatu, pragnęlibyśmy zwrócić uwagę na wyjątkową sytuację, w jakiej sprawa nauczania powszechnego i związanego z niem wychowania młodego pokolenia się znajduje. Mamy na myśli przeprowadzoną obecnie redukcję, — ryczałtowo, dla niej samej uprawianą. Brak wprost słów na wyrażenie uczuć, które sprawa ta bez wątpienia w każdym z nas wzbudza. Gdzie jest odpowiedzialność, uświadomienie sobie groży skutków tego kroku? Jakto? Więc w ojczyźnie Komisji Edukacyjnej, w ojczyźnie Konarskich, Popławskich, Piramowiczów, Kołłątajów i tylu, tylu innych usuwa się nauczycieli, a więc zamyka szkołę? Nie tędy prowadzi droga do odrodzenia

kraju! Sanacja w ten sposób pojęta srodze zawiedzie, a oszczędności, jeśli o nie chodzi, nie wyrównają moralnego bankructwa!

O oszczędnościach, czynionych na szkolnictwie wiemy, wiemy, gdyż czujemy je przedewszystkiem na sobie. Różni komisarze oszczędnościowi zawsze skorzy są do czynienia wyłomów w budżecie Min. W. R. i O. P. Mamy wszyscy jeszcze świeżo w myśli skasowanie Wydz. Ośw. Poz., na cele którego w budżecie na I kw. r. b. figuruje pozycja 167,380 zł., co stanowi 0.1% (!) ogólnego budżetu Min. W. R. i O. P., w tym samym zaś czasie Urząd Miar przy Min. Przem. i Handlu otrzymuje 420,000 zł., co oczywiście umożliwia mu sprowadzanie z zagranicy luksusowych przyrządów, a kierownik instytutu meteorologicznego korzysta z 3-letniego płatnego urlopu i dokonywa w tym czasie... podróży naokoło świata, oczywiście w celach naukowych.

Podobnych zestawień wyszukaćby można było wiele. Uwydatnia się tu krzywda, jaką się szkolnictwu czyni.

Społeczeństwo niech woła, niech zestawia i czyni porównania, niech żąda przywilejów dla szkoły i wyjątkowego jej traktowania! Wysiłki wszystkich spotkać się tu winny: my wszyscy ponosimy odpowiedzialność za to, jakich obywateli przyszłości przekażemy, jak ich nauczymy myśleć, czuć i działać, by umieli nietylko umierać, ale żyć i pracować dla dobra i szczęścia Najjaśniejszej Rzeczypospolitej Polskiej!



PETRYKOWSKI ROMUALD.

Programy szczegółowe.

W szkołach powszechnych ustala się zwyczaj opracowywania na podstawie programów ministerjalnych szczegółowego programu pracy dla poszczególnych klas na dany rok szkolny. Czynność ta wykonywana jest różnie. Jedni opracowują program szczegółowy na cały rok zgóry, inni zaś dzielą rok szkolny na trzy okresy (jesień, zima i wiosna) i przed rozpoczęciem każdego okresu opracowują szczegółowy program pracy. Nie jest to kwestja zasadnicza, jeżeli szkoła ma poza sobą w tej sprawie kilkuletnie doświadczenie, natomiast tam, gdzie programy szczegółowe opracowywane są poraz pierwszy, wydaje mi się bardziej wskazany program okresowy.

Mam przed sobą programy szczegółowe dla I, II i III klasy z kilku szkół. Dydaktycznie różnią się od siebie i dadzą się podzielić na 2 grupy. W programach grupy pierwszej, nazwijmy ją A, mamy materjał rozłożony na miesiące i tygodnie, pomiędzy przedmiotami tu i owdzie widać łączność, nie stanowi ona jednak

reguły. W styczniu mówi się o motylach, komarach, gąsienicach. W kl. III zupełny brak związku między przedmiotami.

W grupie drugiej (B) materjał podzielony jest na zagadnienia, tematy, widać wyróżnienie jednego przedmiotu, jako głównego (kl. I i II) i skupienie wokoło niego innych przedmiotów, które nie są tu same dla siebie, a na usługach przedmiotu głównego. W kl. III materjał dzieli się na 2 części — przyrodniczą i humanistyczną, chociaż część przyrodnicza ma widoczną przewagę.

Dla ilustracji podaję fragmenty z omawianego przed chwilą rozkładu B. (patrz str. 84 i 85).

Nasuwa się teraz pytanie, który sposób opracowywania programów szczegółowych jest racjonalniejszy? Aby dać odpowiedź właściwą, trzeba się zastanowić nad kilkoma kwestjami z dydaktyki ogólnej i psychologji dziecka, a przedtem jeszcze rozstrzygnąć, czy program szczegółowy jest wogóle potrzebny, jakie daje korzyści szkole i nauczycielowi.

Korzyści są i to znaczne. Praca nauczyciela i klasy wtedy będzie owocna, gdy w najdrobniejszych swych częściach zostanie przemyślana. Stąd tak duży nacisk kładzie się na przygotowanie nauczyciela do lekcji. Zdarza się jednak często, że nauczyciel — nawet starannie opracowujący każdy temat — spostrzega poniewczasie, iż zbyt wiele czasu poświęcił niektórym zagadnieniom, koniec roku blisko, a znaczna część programu pozostała nietknięta. Zaczyna się wtedy pośpiech, nauka przybiera tempo przewyższające siły uczniów, w wyniku czego z jednej strony ujawnia się zdenerwowanie, a u drugiej przemęczenie. Jedno i drugie absolutnie nie pożądane. Tego stanu rzeczy nauczyciel uniknie, jeżeli dokładnie z kalendarzem w ręku obliczy ilość dni szkolnych w ciągu roku i okresu, zorjentuje się, ile godzin będzie mógł poświęcić na dany przedmiot i stosownie do tych obliczeń dokona podziału materjału naukowego, oczywista, zwracając uwagę nietylko na ilość, ale i jakość, oraz biorąc pod uwagę ewentualne niespodzianki atmosferyczne i epidemiczne. Niewątpliwie, odchylenia od omawianej rachuby będą, boć bieg pracy w szkole zależy nietylko od nauczyciela: on tu jest tylko przewodnikiem, wskazującym coraz to inne szczyty do osiągnięcia, ale właśnie ta rola wkłada na nauczyciela obowiązek dokładnego obmyślenia marszruty nie tylko z dnia na dzień, ale na całą podróż. Różnice w obliczeniach, mające swe źródło w materjale, klasie lub nauczycielu, będą się wzajemnie redukowały, a gdyby nawet w wyniku tego procesu pozostał w poszczególnych czasokresach nadmiar materjału lub czasu, to zlikwidowanie go nie nastręczy trudności.

Aby wyciągnąć wszystkie korzyści z opracowanego programu szczegółowego, trzeba w ciągu roku nadzwyczaj skrupulatnie notować wszelkie dostrzeżone przeoczenia, niedokładności i t. p. i po skończeniu pracy szkolnej program skorygować. Ryzykownem byłoby twierdzenie, iż teraz mamy niewzruszalny kanon.

Nie trzeba zapominać, iż nowy zespół klasy posiadać może pewną liczbę indywidualności, które wpłyną w stopniu decydującym na zwiększenie lub zmniejszenie zdolności klasy do pracy. Po kilku jednak latach można ustalić normy przeciętne i uważać je za miarodajne. Dobrzeby też było podawać wyniki do wiadomości ogółu nauczycielstwa.

Pracując w ten sposób nad szeregiem zagadnień z dziedziny organizacji szkoły, wychowania czy nauczania, zgromadzi szkoła sobie pokaźny dorobek, który nie będzie bez wpływu na rozwój jakościowy szkolnictwa. O co, jak o co, ale o zbieranie spostrzeżeń, opracowywanie ich, ogłaszanie — niezmiernie trudno wśród nauczycielstwa. Odnosi się wrażenie, że arkana metodyczne są tajemnicami wojskowemi lub sekretami fabrycznemi, starannie ukrywanemi przed przeciwnikiem czy konkurentem...

Czas najwyższy zerwać z tym sposobem jeżeli nie myślenia, to postępowania.

Przejdźmy teraz do zagadnienia, dotyczącego opracowywania programów szczegółowych.

Zaraz na wstępie musimy sobie zadać pytanie, o co tu chodzi? Czy tylko o równomierny rozkład materjału w czasie?

Nie, byłoby to zbyt ciasne ujmowanie sprawy, nie uwzględniające zupełnie psychiki dziecka. Jeżeli staniemy na stanowisku czynnego udziału ucznia w pracy szkolnej, a innego punktu widzenia zająć niepodobna, to ignorowanie psychiki dziecięcej byłoby w najwyższym stopniu niekonsekwentne i niepedagogiczne.

„Możnaby bez końca wyliczać różnice i rozbieżności oczywiste pomiędzy światem dziecka a programem szkolnym. Pozostańmy przy tych, które wymieniliśmy — a więc przedewszystkiem: świat zamknięty i ograniczony, ale osobisty, w którym obraca się dziecko, i świat bezosobowy, wielki, jak czas i przestrzeń, do którego wprowadza je szkoła; następnie nawskroś uczuciowa jedność życia dziecka i podziały programów nauk; wreszcie, w przeciwieństwie do praktycznego, wzruszeniowego życia dziecka, oderwana, logiczna zasada podporządkowania i klasyfikacji“. *)

Z przytoczonej opinji znakomitego pedagoga amerykańskiego o różnicy między psychiką dziecka a programem szkolnym wynika konieczność poddania treści programu odpowiednim zmianom, które ją udostępnią dla umysłu dziecka. To udostępnienie nazywamy dydaktycznem opracowaniem programu. Niewątpliwie, nasze programy ministerjalne posiadają cechy opracowania dydaktycznego, lecz w stopniu niedostatecznym. Uzupełnienie należy do nauczyciela.

Życie umysłowe dziecka — jak podkreślono wyżej — tworzy pewną całość, jest jednością. Licząc się z tem, musi nauczyciel przy opracowywaniu programu szczegółowego zastosować zasadę

*) John Dewey. Szkoła i dziecko. Str. 91.

Klasa	Wycieczki wzgl. doświadczenia	Nauka o rzeczach, przyroda, geografja	Wyrażenie (plastyczne, graficzne, sceniczne)	Śpiew	Gry i zabawy, gimnastyka	Historja	Polski: Czytanki, wiersze	Polski: Ćwiczenia stylowe i ortografja	Rachunki z geometrją	Pomoce szkolne
I	Na pole	1. **Co rośnie w polu?** (zboże, koniczyna, len, kartofle). 2. **Kto w polu pracuje i jakie ma narzędzia?** Rolnik orze ziemię pługiem i bronuje broną, aby ją spulchnić; sieje ziarno, aby wyrosło zboże, żnie zboże (narzędzia). Będziemy mieli chleb. 3. **Wrogowie i przyjaciele rolnika.** Dżdżownica, pędraki, wrona.	**Modelowanie** — kosa, grabie. **Wycinanie** — sierp. **Rysunek** — rolnik orze, wrona zjada wyorane dżdżownice i pędraki	**Piosenka** Rolnik. Marsz, marsz, dalej w pole.	Trzeciak. Michałek. Kotek i myszka.		**Wierszyk**: O czem ptaszek śpiewa (Konopnickiej). 1, 2, 3. **Czytanki**: Roboty w polu. Jak Janek z Józkiem orali i jak siali (Falski) Orka (Pfau Rossowski)	Krótkie 2—3 zdaniowe dyktanda profilaktyczne. Treść z czytanek.	Ojciec Janka pracuje w polu. 1. Ile zaorał zagonów: a) do południa, po południu, jednego dnia, drugiego, b) to samo z bronowaniem. 2. Ile zasiał zagonów: a) owsem, b) jęczmieniem, c) marchwią itp. 3. Ile zasadził zagonów: a) kapustą, b) kartoflami, c) burakami. 4. Ile czego wysiał, ile miał, ile mu zostało (w litrach lub kg). 5. Janek podlewa kapustę: a) ile miał rządków, b) ile podlał do podwieczorku, ile potem (zagonki nierówne, 3-ch rodzajów).	Wrona, ziarna, dżdżownice, pędraki.
II	Na pole 1-a 2-a	1. Wygląd pola jesienią, zimą a wiosną. Rolnik wczesną wiosną rozwozi po polu nawóz, pożytek z nawozu dla rośliny, nawozy sztuczne; orka jesienna a wiosenna, pług, bronowanie ziemi, siew, ręczny i siewnikiem. 2. a) Zboża jare: pszenica, owies, jęczmień, żyto jare i ozime. b) Kwitnące kłosy zbóż (kwiaty zbóż). Porównanie z kwiatami drzew owocowych. 3. Wrogowie i przyjaciele rolnika: dżdżownica, pędrak, wrona, mysz polna; skowronek.	Ilustracja: roboty wiosenne w polu. Rys. mysz, wrona.	Już ty śpiewasz, skowroneczku.	Siedzi zajączek.		Piosnka majowa P. C. str. 88. Praca rolnika na wiosnę N. Św. 108. Spór P. C. 124. O zbożu P. C. 124. Pisklęta N. Św. 112. Wiersze. Dzień dobry N. Św. 122. Jaskółka Cz. 139.	Praca rolnika w polu na wiosnę. Ortografja: w, f, b, p.	1. Uprawa pola pod zboża jare: koszt orki, nawozu. 2. Siew: ile wysiano zboża, wartość wysianego zboża (zróżniczkować); kilku gospodarzy, przeciętnie każdy; cała wieś; zabronowanie. 3. Sprzęt: ile zasiał, ile zebrał, plon z kopy, jaki był urodzaj; koszta robocizny, koszt własny, wartość produkcji, ile i czego gospodarz sprzedał, ile otrzymał (cztery działania).	Wrona, mysz, skowronek. Dżdżownice, pędraki.
III	Wycieczka w pole w czasie orki, celem zdobycia okazów dżdżownic i pędraków i zwrócenia uwagi dzieci na towarzyszenie rolnikowi przy orce tępicieli pędraków: wron i gawronów.	Kto pomaga rolnikowi w spulchnianiu gleby? **Dżdżownica.** Obserwacja żywych okazów (po 1 okazie na grupę, grup w klasie 6). Opis zewnętrznej budowy. Jak się porusza, gdzie żyje? Czem się żywi? Trzymanie okazów w słojach z ziemią, oglądanie chodników i grudek wyrzucanej ziemi. Dlaczego jest użyteczna? **Pędrak.** Obserwacja żywych okazów. Porównanie z dżdżownicą. Dlaczego pędrak jest bardzo szkodliwy, chociaż spulchnia glebę? Czy dużo ich bywa i na jakich gruntach.	Model. z gliny pędraka.	Marsz, marsz, dalej w pole. Już ty śpiewasz, skowroneczku.	Walka miast. Mustra formalna. Wyścigi piłek.		Czytanka: Pod powierzchnią ziemi (książka do czytania na III-ci rok nauki — Rosowski i Pfauówna). Pisownia: rz po spółgłoskach. Gramatyka. Zdania oznajmujące, przeczące, pytające i rozkazujące (materjał z wyżej wskazanej czytanki). Praca dom. 1 godz.		(Dzielenie przez 30, 60 i 90). Pomiar pól zagonów o kształcie prostokątów. Dzielenie powierzchni tych figur na zagonki o 30m²., 60m². i 90m.²: a) praktycznie przez wymierzanie i b) teoretycznie przez wyliczanie. (pomiary dokonywane przez dzieci na wycieczce). Cechy podzielności przez 30, 60, 90.	Taśmy miernicze, metr, sznurek. Obraz hist. Raszyn.
				Tam nad brzegiem Elstry.		Wojna z Austrją. Ks. Józef pod Raszynem. Wielka wojna z Moskwą w 1812 r. Śmierć Ks. Józefa (na podstawie obrazu: „Raszyn", jako uzupełnienie powiastki „Mały piekarczyk" (Mossoczowa—Z naszych dziejów).	Czytanka: W białym dworze (ks. do czyt. Rossowski i Pfauówna). Tamże wiersz: Książę Józef.			

koncentracji nauczania,*) skupiając koło pewnych pojęć głównych wiadomości z innych przedmiotów nauczania. W I i II roku nauki ośrodkiem koncentracyjnym będzie nauka o rzeczach. w III-ej oraz klasach następnych uwydatnia się wyraźnie podział przedmiotów na 2 grupy — humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą.

Dalsze opracowanie programu w myśl zasad koncentracji będzie polegało na wyobrębnieniu jednostek metodycznych. Pojęcie jednostki metodycznej wprowadził do dydaktyki Ziller, a Rein, interpretując Zillera, definjuje jednostkę metodyczną jako „organiczny człon materjału poszczególnych przedmiotów nauczania, zawierający część materjału pojęciowego, który ma być podany uczniom“ (ein organisches Glied derLehrstoffreihen der einzelnen Unterrichtsfächer, des schon je einen Teil des an die Schüller zu übermittelnden Begriffsmaterials enthält). **). A zatem jest to pojęcie ogólne, łączące części kilku różnych przedmiotów w jednostkę metodyczną. Przykłady takich jednostek widzimy w programach szczegółowych grupy B.

Dotychczas omawialiśmy stronę materjalną nauczania, kilka słów teraz należy się więc stronie formalnej, drodze, po której iść będzie praca w szkole. Uczeń — jak to już wspomniano — ma pracować samodzielnie, zdobywając wiadomości przy minimalnej i coraz bardziej redukującej się pomocy nauczyciela. Winien on zatem iść w swej pracy temi samemi drogami, jakiemi ludzkość dawniej zdobywała wiedzę i dziś zdobywa. Obserwacja i doświadczenie muszą być więc wysunięte na czoło, na indukcyjny proces poznawania nacisk trzeba położyć.

Metoda pracy winna być uwidoczniona w jednostkach metodycznych w postaci dyspozycyj tematów głównych. Tu też jest miejsce na zaznaczenie osobistego i praktycznego punktu widzenia dziecka. W osobnej rubryce dobrze jest wymienić pomoce (obrazy, przyrządy, tablice i t. p.), jakie będą potrzebne do opracowania jednostki. Uchroni to pracę nauczyciela od cech przypadkowości.

Po tych rozważaniach wybór między jednym (A) a drugim (B) sposobem opracowywania programów szczegółowych pozostawiamy czytelnikowi, nadmieniając, iż byłoby rzeczą niezmiernie pożądaną nadsyłanie przez czytelników do Redakcji „Szkoły i Nauczyciela“ odpisów opracowanych programów szczegółowych na rok 1924/25 wraz z krótką, ale przejrzystą motywacją.

Zebrane przez Redakcję materjały mogą stworzyć poważny przyczynek do rewizji programów. Prace wyróżnione będą drukowane ew. omówione na łamach pisma.

---

*) Porów. Aniela Szycówna. Ogólne zasady nauczania. Str. 56 i n.

**) Paul Barth. Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 7. und 8. Auflage. Str. 430.

BRAUN JAN.

O gromadzeniu środków poglądowych do nauki przyrody i geografji.

Zazwyczaj mówi się, że lekcja wtedy cel osiągnie, o ile nauczyciel dobrze się do niej przygotuje.

I tak jest rzeczywiście. Trzeba się tylko zastanowić na czem owo przygotowanie polega. Trzy są warunki, od których dobre prowadzenie lekcji w dużym stopniu zależy, a mianowicie: 1. nauczyciel, przystępujący do prowadzenia lekcji na ten czy inny temat, winien ją wpierw przemyśleć, to znaczy ściśle określić ilość materjału, jaki zamierza przerobić z dziećmi w ciągu godziny; 2. ustalić i uświadomić sobie środki natury metodycznej, któremi będzie operował i wreszcie 3. winien przygotować wszelkie pomoce naukowe, któreby mu mogły ułatwić normalne prowadzenie lekcji w myśl tych założeń, jakie poczynił sobie w planie. W niniejszym artykule zamierzam zgodnie z tematem omówić bliżej tylko sprawę pomocy naukowych z przyrody i geografji, podkreślić ich znaczenie oraz wskazać, jakie pomoce nauczyciel wespół z uczniami ma możność i powinien zdobyć dla szkoły, jeżeli chce, aby nauka powyższych przedmiotów była celową.

Najnowsze wskazania pedagogiki zalecają nam oparcie nauki przyrody i przedmiotów pokrewnych na obserwacji i doświadczeniu. Jeśli pragniemy, aby przestarzały, a jednak istniejący dotąd system werbalny nauczania zastąpiony był nowym, który — w myśl zasad szkoły pracy — winien uwzględniać aktywną postawę ucznia w stosunku do zagadnień poruszanych na lekcji, to trzeba stwierdzić, że celów tych się nie osiągnie bez uprzedniego zaopatrzenia szkoły w należyte pomoce: okazy, przyrządy, naczynia i t. p. By dziecko mogło obserwować i, wspierając się na obserwacji, wyciągać wnioski, urobić sobie pogląd o danej rzeczy lub zjawisku, musi z tą rzeczą zetknąć się bezpośrednio. Okaz przedmiotu, który stanowi temat lekcji, winien mu być podsunięty pod zmysły, wtedy jedynie, siłą zainteresowania oraz przy odpowiedniej pomocy nauczyciela, dziecko ten przedmiot zbada wszechstronnie i nabierze o nim zgodnego z prawdą wyobrażenia.

Jak dotąd szkoły nasze, a zwłaszcza szkoły powszechne, nie grzeszą zbytkiem pomocy naukowych. Państwo i społeczeństwo z różnych powodów nie postarało się, by braki usunąć, nauczycielstwo więc musi niejednokrotnie uporać się z wieloma trudnościami, aby w możliwy sposób zaradzić złemu. A zło jeżeli nie w całości usunąć, to w każdym razie można zmniejszyć, o ile tylko nauczyciel posiada dobre chęci. Przy dobrych chęciach nauczyciel jest wstanie zdziałać wiele; trzeba jedynie trochę wysiłku. przed-

siębiorczości, ze strony wychowawcy, a młodzież szkolna bądź to w czasie wycieczek geograficzno-przyrodniczych, bądź bezpośrednio ze swego otoczenia może zebrać dla szkoły różne okazy, potrafi z biegiem czasu stworzyć przy szkole muzeum pedagogiczne.

Jeżeli chodzi o to, w jakie pomoce do nauki przyrody należałoby zaopatrzyć muzeum szkolne, to trzeba je podzielić według tych działów, jakie zazwyczaj uwzględniamy przy nauce tego przedmiotu, a więc: botanika, zoologja, mineralogja, chemja i fizyka. Niezależnie od okazów żywych najbardziej wskazanych, które uczniowie mogą przynosić do klasy w ciągu różnych pór roku, zapoznanie młodzieży z morfologją roślin wymaga istnienia w muzeum szkolnem całego szeregu tablic oraz zielników, które sporządzić można z tych materjałów, jakie uczniowie przynoszą z sobą z wycieczek przyrodniczych. Nieodzowne są następujące tablice: 1. różnego typu korzeni; 2. łodyg nadziemnych i podziemnych; 3. liści wszelakich odmian, więc z uwzględnieniem kształtu, barwy, czy unerwienia; 4. kwiatu oraz jego składowych części; 5. kwiatostanów: 6. gałązek z pączkami liści oraz kwiatów; 7. nasion ważniejszych ze względu na budowę owoców i t. p. Dalej cały szereg zielników z zasuszonemi roślinami, a więc kolekcję roślin zbożowych, ziół pożytecznych i trujących, typowych chwastów, roślin pasorzytniczych; następnie takich, które są charakterystyczne dla pory roku lub środowiska. Nadto jeżeli chodzi o pomoce z botaniki i zoologji, należy wyzyskać zdolności uczniów w zakresie rysunków, wycinanek, stworzyć albumy ilustracyj bądź to roślin, bądź zwierząt i przechować takowe w muzeum szkolnem, by w odpowiedniej chwili móc użyć je do pomocy przy nauczaniu. Jako pomoce przy nauczaniu zoologji nauczyciel łącznie z uczniami może zebrać kolekcje liszek wraz z gałązkami, czy liśćmi, na których przebywają.

W każdej szkole można urządzić i utrzymywać pod opieką młodzieży akwarium i terrarium, które daje dzieciom sposobność czynienia obserwacyj nad życiem pewnych zwierząt. Na wsi nie trudno o zdobycie różnych okazów zwierząt, jak: ssaków, ptaków, gadów, płazów, owadów, robaków i innych, które to zwierzęta z pomocą odpowiednich podręczników i przy nabyciu pewnej wprawy można zakonserwować, zdobywając w ten sposób cenny nabytek dla muzeum szkolnego. Nauczyciel łącznie z uczniami winien dołożyć wszelkich starań, aby szkoła posiadła okazy przynajmniej zwierząt najważniejszych, zwłaszcza przedstawicieli główniejszych gromad oraz rzędów.

Łatwo można stworzyć kolekcje różnych owadów, jak motyli, chrząszczy i t. p. Muzeum szkolne winno posiadać kolekcje ptasich jaj różnej wielkości oraz barwy, kilka gniazd ptasich o ciekawej budowie, i wogóle każdy najmniejszy nawet drobiazg, o ile tylko przyczynia się do łatwiejszego unaocznienia sposobu życia zwierząt względnie ich morfologji.

Jako pomoce do nauki mineralogji łatwo stworzyć przy szkole kolekcję choćby najpospolitszych skał, więc: piasku, gliny, kamieni polnych, otoczaków, granitu, gnejsu, wapieni, piaskowców, marmuru i t. d.; niech tylko każdy uczeń rozejrzy się dokoła siebie, czy to dokoła domu, czy to gdzieś dalej w czasie różnych wyjazdów, niech nauczyciel w czasie wycieczek wakacyjnych pomyśli o tem również, a w krótkim czasie kolekcja minerałów będzie gotowa. Należy dzieciom wciąż o tem przypominać przed każdem świętem, przed każdemi ferjami, że winne coś zdobyć dla muzeum; trzeba je pouczyć, na co mają zwrócić uwagę, jak pewne rzeczy przechowywać, aby nieuszkodzone dostały się do muzeum.

Z chemji potrzebne są najważniejsze pierwiastki oraz narzędzia niezbędne do przeprowadzenia prostych doświadczeń.

Jeżeli chodzi o nauczanie fizyki, to w szkole, w której są prowadzone roboty ręczne, uczniowie w wyższych klasach mogą dla muzeum dostarczyć wielu pomocy z działu mechaniki, zaś na lekcjach rysunków — wykonać wszelkie tablice, niezbędne w celu wyjaśnienia i zrozumienia pewnych zjawisk fizycznych.

Jest taka masa materjałów, które się dadzą wyzyskać jako pomoce naukowe, że trudno jest wszystko wyliczyć, trzeba jedynie się rozejrzeć, trzeba materjał zebrać, posegregować i odpowiednio zabezpieczyć, a wtedy uniknie się tej często przykrej sytuacji, że nauczyciel zmuszony jest szukać pomocy w ostatniej chwili, że ich zazwyczaj nie znajduje i w rezultacie lekcje z przyrody miast na okazach prowadzi starym systemem, kiedy to słowa i conajwyżej książka są dlań jedynym środkiem o charakterze metodycznym.

Jeżeli teraz przejdziemy do nauczania geografji, to w tym wypadku najlepszem muzeum dla szkoły jest okolica. Wzniesienia i doliny, rzeka i źródło, las, łąka, pole, ścieżka i droga, staw i jezioro — oto pomoce naukowe dla geografji, oto bogaty materjał poglądowy, który nabiera wartości i znaczenia naukowego, pouczającego, jeżeli chodzi o pierwsze wiadomości z geografji. Tak samo obserwacja słońca, gwiazd i księżyca, orjentowanie się w stronach świata i t. p., wszystko to winno odbywać się pod gołem niebem. Dopiero gdy od rzeczywistości przyjdzie potrzeba przejść do rysunków, od ziemi — do mapy, wtedy obraz i symbol muszą się stać przedmiotem obserwacji, wtedy dopiero uczniowie pod kierunkiem nauczyciela mogą muzeum szkolne zasilić w pewne pomoce. A więc: kreślenie map i planów, różne wykresy, tablice statystyczne, modele mostów i tuneli, a wreszcie bardzo ważne, jako pomoc poglądowa, rzeźbienie map i krajobrazów w glinie czy plastelinie, czyli tak zwanych reliefów albo blokdiagramów — oto okazja kiedy uczniowie mogą przysporzyć szkole licznych pomocy do nauczania geografji. Ramy artykułu nie pozwalają na to, żeby, prócz powyższego, podać w szczegółach cały niezmiernie bogaty materjał, jaki można wyzyskać dla muzeum

szkolnego, a tem bardziej nie pozwalają na podanie przepisów, wskazujących sposoby preparowania wielkiej ilości okazów ze wszystkich działów przyrodoznawstwa. W literaturze przyrodniczej istnieją jednak dzieła specjalne, wyczerpująco traktujące o sprawach omawianych. Jeżeli chodzi o sposoby preparowania okazów z zoologji, to jest w tym względzie dzieło Nusbauma p. t. „Zootomja praktyczna"; urządzenie muzeum botanicznego omawia dziełko Bolesława Hryniewieckiego p. t. „Zielnik i muzeum botaniczne".

Wkońcu należy stwierdzić oraz podkreślić, że praca i wysiłek choćby największy, jaki podejmą uczniowie wraz z nauczycielem w celu stworzenia dla muzeum szkolnego potrzebnych zbiorów sowicie się opłaci jednej i drugiej stronie. Młodzież zyskuje pod względem wychowawczym, chociażby przez to, że uświadomi sobie wielką niekiedy wartość rzeczy zdawałoby się małoznaczących; przyjdzie do przeświadczenia, że nic w naturze nie ma, coby nie posiadało pewnej wartości, a to w praktycznem życiu nie będzie dla nich bez korzyści. Dalej praca tego rodzaju prócz pożytku daje im wiele przyjemności, chociażby przez to, że lekcje dla nich przestaną być nudnemi, co ma miejsce zazwyczaj, gdy lekcja się sprowadza tylko do słów, zresztą choćby to samo, że młodzież bierze czynny udział w tworzeniu czegoś, jest dla niej źródłem przyjemności. Z drugiej zaś strony, jeżeli sobie uprzytomnimy, że metoda heurystyczna jedynie wskazana przy nauczaniu, zwłaszcza nauk przyrodniczych, może mieć tylko wtedy zastosowanie, o ile młodzież ma na lekcji objekt do obserwacji lub przyrząd do przerabiania doświadczeń*), jeżeli zdamy sobie sprawę z tego, że możność prowadzenia lekcji metodą heurystyczną przyczynia się też w dużym stopniu do ekonomji sił i zdrowia nauczyciela, wówczas się przekonamy, że trudy, jakie ponosi nauczyciel, zabiegając o pozyskanie dla muzeum swej szkoły pewnych pomocy, dla niego również nie pozostają bez korzyści. A wreszcie przeświadczenie, że się coś robi dla szkolnictwa, że ma się możność celowego prowadzenia nauki przyrody oraz geografji, przez które to przedmioty wychowujemy państwu obywateli, przygotowanych do życia, winno być bodźcem dostatecznym do budowania rzeczy, o których mowa wyżej, do podjęcia wysiłków celem stworzenia przy każdej szkole muzeum przyrodniczego.



*) Podkreślić trzeba z naciskiem, że aktywność ucznia wystąpić może jedynie wtedy, gdy na 4—5 uczniów będzie przypadał okaz lub przyrząd, a nie na klasę, jak to się dotychczas praktykuje. (Przyp. Red.)

SHEYBAL STANISŁAW.

Uzdolnienie do wypowiadania się plastycznego chłopców a dziewcząt.

(Spostrzeżenia nauczyciela rysunków.)

Pracując piąty rok jako nauczyciel rysunków w gimnazjum koedukacyjnem, miałem możność stałego obserwowania dziewcząt i chłopców, pracujących razem, w tych samych warunkach, nad temi samemi zadaniami. Od pierwszej chwili uderzały mnie różnice w uzdolnieniu rysunkowem między młodzieżą obojga płci. Z biegiem czasu utrwalałem się w przekonaniu, że różnice te nietylko istnieją, ale w miarę dorastania młodzieży, wbrew twierdzeniom zwolenników koedukacji, *) pomimo stałego obcowania ze sobą chłopców i dziewcząt, pogłębiają się i w wyższych klasach uniemożliwiają wprost prowadzenie wspólnych lekcyj bez szkody dla obu stron. Chcąc oprzeć swoje przekonanie na pewnych podstawach oraz zdobyć materjał, mogący mi być pomocnym w skutecznem nauczaniu, przeprowadziłem szereg prób i wyniki ich ująłem cyfrowo. Nie mając bynajmniej pretensji do „naukowości" moich badań, zwłaszcza, że dla braku miejsca podaję je w bardzo skróconej formie, sądzę, że zaciekawią one kolegów nietylko rysowników, gdyż dają po części obraz różnic ogólnej umysłowości chłopców i dziewcząt.

* * *

Zmysł obserwacyjny jest bardzo silnie rozwinięty u wszystkich dzieci. Dziecko reaguje w niezwykły sposób na wrażenia wzrokowe, a bystrość jego spostrzeżeń wprowadza nieraz w zdumienie. Jednakże już w najniższych klasach zauważyć się dają wybitne różnice między chłopcami a dziewczętami w sposobie i przedmiocie ich obserwacji. Dziecko rysuje to, co wie, a nie to, co widzi: **) a wie to, co zaobserwowane utrwaliło się w jego pamięci. Wystarczy dać dzieciom w klasach najniższych jakikolwiek temat do pamięciowego rysunku, aby móc stwierdzić różnice w sposobie obserwowania. Ten sam temat ujmują chłopcy zawsze inaczej niż dziewczęta. Na temat: „Co się dzieje wieczorami w naszych domach?" chłopcy narysowali ojca, naprawiającego jakieś sprzęty domowe, brata, łatającego buty, dzieci bawiące się w wojsko i t. p.; dziewczęta zaś przeważnie przedstawiły matkę gotującą wieczerzę, bawiącą niemowlę, albo przygotowującą łóżka do

*) S. Pogorzelski: „Koedukacja" (Przegląd pedagogiczny Nr. 7-8, z roku 1918).

**) Paulina Lombroso: „Życie dzieci". „...rysuje to, co wie, nie to, co widzi; z tego zaś, co wie, wybiera naturalnie to, co je najbardziej zajmuje i uderza; wogóle odtwarza raczej obras umysłowy, niż obraz realny".

spania. Już sama izba mieszkalna bardzo była rozmaicie przedstawiona. Każdy znajdujący się w domu warsztat, czy jakaś maszyna u chłopców były zawsze na poczesnem miejscu ustawione i z wielkim pietyzmem oddane; w rysunkach dziewcząt dominowała zawsze prawie kuchnia i sprzęty gospodarcze. Na temat dowolny, chłopcy stale rysują: rycerzy, bitwy bardzo fantastyczne, sceny z przeczytanych opisów podróży, aeroplany, okręty, pociągi i t. p.; dziewczęta zaś damy w pięknych strojach, zabawy dziewczynek, jakieś niezwykle umeblowane salony, rzadziej kwiaty, piękne wazony lub coś podobnego. Nawet bardzo ściśle podany temat wykazuje znaczne różnice w ujęciu, w podkreśleniu lub zagubieniu pewnych szczegółów. Np. stary, oklepany temat „tramwaj": chłopcy narysowali bardzo dokładnie wóz, nie pomijając najdrobniejszego szczegółu w jego konstrukcji, oraz motorniczego i jego czynności przy narysowanej maszynie z precyzją; publiczność mało ich zaciekawiła. U dziewcząt wóz narysowany wadliwie, motorniczy i maszyna w wielu wypadkach zupełnie pominięte, natomiast całą uwagę skierowały na pasażerów, wykazując znaczną bystrość w obserwowaniu zwłaszcza poszczególnych części garderoby. *) Wogóle u dziewcząt daje się już w najwcześniejszych latach zauważyć ogromna skłonność do szczegółowego i bardzo wiernego oddawania wszelkiego rodzaju akcesorji, rzeczy ubocznych i drobiazgowych, co zdawałoby się stwierdzać niezdolność ich do s y n t e t y z o w a n i a kształtów i barw. Próby, które przeprowadziłem we wszystkich niemal klasach, wykazały jednak rzecz wręcz przeciwną. Z uproszczaniem plam malarskich dają sobie one naogół lepiej radę aniżeli chłopcy. Przypisuję to jednak ich brakowi samodzielności i zaobserwowanej przeze mnie dążności do tworzenia szablonów. Ponieważ w nauczaniu rysunków przykładam do syntetyzowania ogromną wagę i niejednokrotnie wykonywałem w klasie rysunek modelu, oddanego dzieciom do wykonania, przypuszczam że dziewczęta, jako naogół mało samodzielne, zbyt ulegając wpływowi nauczyciela, bezmyślnie powtarzały moje koncepcje. Ich s k ł o n n o ś ć d o s t y l i z a c j i, której u chłopców nie zauważyłem, także pewną rolę w tym wypadku musi odgrywać.

Jednym z najważniejszych warunków, umożliwiających plastyczne wypowiadanie się jest p a m i ę ć w z r o k o w a. Badanie pamięci wzrokowej przedstawia dość znaczne trudności z powodu łączności jej ze zdolnością obserwacyjną. Odtworzyć z pamięci dawniej widziany przedmiot można tylko wtedy, gdy obraz jego doskonale utrwalił się w naszej wyobraźni. Oczywista, im z większem zajęciem przedmiot ten był obserwowany, tem wyraźniej utrwalił się jego obraz. W pamięci wzrokowej odgrywa więc wielką rolę pierwiastek uczuciowy. Już wyżej wykaza-

*) To samo doświadczenie, z tym samym rezultatem, zrobił niemiecki pedagog Kerschensteiner.

lem, że inne rzeczy odtworzy dokładnie chłopiec, inne zaś dziewczyna. (Tramwaj i inne przykłady). Badając pamięć wzrokową, kazałem dzieciom narysować obrazy z „Robinsona Krusoe“, wyświetlane przed kilku dniami w miejscowym kinoteatrze. Chłopcy narysowali bardzo dokładnie w szczegółach zapamiętane sceny tego filmu, natomiast dziewczęta niewiele sobie mogły przypomnieć: Robinson mniej je zainteresował. Innego dnia poleciłem dzieciom narysować nauczycielkę, która miała w tej klasie poprzednią lekcję, żądając dokładnego przypomnienia sobie szczegółów jej stroju. Tu znowu chłopcy byli w kłopocie i tylko niewielu z nich wykonało jako tako rysunek. Natomiast dziewczęta, prawie wszystkie zapamiętały i narysowały strój z wielką dokładnością. W wypadkach więc, w których prócz pamięci wzrokowej odgrywa rolę moment uczuciowy, zdolności chłopców i dziewcząt, jakkolwiek różne jakościowo, równoważą się ilościowo. Inaczej rzecz przedstawiać się będzie tam, gdzie czynną jest wyłącznie pamięć wzrokowa.

Ażeby zmusić młodzież do zupełnie objektywnej obserwacji, starałem się wybrać przedmiot, któryby, nie wzbudzając specjalnego zainteresowania żadnej ze stron, utrwalił się w pamięci jedynie tylko zapomocą wzroku. Wybrałem wazę o dość skomplikowanych kształtach, pozbawioną jednak wszelkiego rodzaju ozdób. Trzymałem ją przez kilka minut przed młodzieżą i kazałem pilnie kształt jej obserwować, poczem wazę schowałem i poleciłem odtworzyć jej kształ z pamięci. Próba ta, dokonana we wszystkich prawie klasach, wykazała znaczną przewagę chłopców nad dziewczętami. Rysunki otrzymane klasyfikowałem cyframi od 1 do 5, przyczem 5 = bardzo dobrze, 4 dobrze, 3 dostatecznie, 2 niedostatecznie i 1 źle.

W ocenie rysunków brałem pod uwagę jedynie tylko stopień zapamiętania kształtu i szczegółów, nie zwracając wcale uwagi na inne usterki, czy zalety. Dla uniknięcia mimowolnej stronniczości czy suggestji, rysunki podpisywać kazałem z przeciwnej strony i dopiero po postawieniu stopnia, sprawdzałem, kto rysunek wykonał. W cyfrach wynik próby przedstawia się, jak następuje:

Stopień	Klasy: wstęp., I i II		Klasy III i IV		Klasy V i VI	
	Dziewcz.	Chłopcy	Dziewcz.	Chłopcy	Dziewcz.	Chłopcy
5	0%	0%	0%	11,8%	0%	10%
4	0%	14,3%	0%	23,5%	0%	35%
3	42,4%	28,6%	19%	29,4%	26,4%	25%
2	50%	57.1%	81%	35,3%	36,8%	30%
1	7,6%	0%	0%	0%	36,8%	0%
Stopień średni (przecięt.)	**2,39**	**2,57**	**2,20**	**3,20**	**1,89**	**3,25**

Uderzającym jest fakt stopniowego zanikania pamięci wzrokowej z postępem lat u dziewcząt, zaś wzmagania się u chłopców. Chłopcy rzucali na papier odrazu cały kształt, dziewczęta wykańczały jeden szczegół i często na niem poprzestawały; wiele z nich oddało czyste kartki, nie mogąc sobie zupełnie modelu przypomnieć.

Przy nauczaniu prawideł perspektywy zauważyłem, że w y o b r a ż e n i e p l a s t y c z n e w przestrzeni bryły narysowanej, nie sprawiające najmniejszej trudności chłopcom, jest wprost niemożliwe dla bardzo znacznej ilości dziewcząt; widzą one wysokość i szerokość, nie mogą sobie jednak wyobrazić głębokości. Spostrzeżenie to potwierdziło w zupełności zestawienie not z perspektywy, stawianych przez kilka lat w moim notesie. Podczas gdy u chłopców not negatywnych jest zaledwie 15%, u dziewcząt jest ich aż 55%.*) W celu uzyskania pewniejszych danych robiłem we wszystkich niemal klasach następujące doświadczenie: rysowałem na tablicy jakąś mniej albo więcej skomplikowaną (zależnie od wysokości klasy) bryłę prostolinijną z uwzględnieniem wszelkich zasad perspektywy, tak że złudzenie głębokości było bardzo silne. Poleciłem ulepić tę bryłę z plasteliny. Rezultat bardzo ciekawy ilustruje najlepiej poniższa tabelka:

Stopień	Klasa I		Klasa II		Klasa III		Klasa IV		Klasa V	
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy
5	0%	17,5%	26,6%	34,7%	20%	55%	28,2%	46,2%	7,6%	57%
4	17,5%	25%	26,7%	47,5%	35,5%	35%	34,4%	39,4%	7,6%	21,5%
3	30%	45%	36,6%	15,4%	8,8%	10%	25,2%	7,2%	53,8%	21,5%
2	42,5%	10,5%	3,4%	2,4%	15,5%	0%	9.2%	7,2%	23,4%	0%
1	10%	2%	6,7%	0%	20,2%	0%	3%	0%	7,6%	0%
Stopień średni (przec.)	2,55	3,45	3,63	4,14	3,19	4,45	3,75	4,24	2,84	4,35

Stopniem 1 (źle) klasyfikowałem prace, które wykazywały błędy, dowodzące zupełnego braku poczucia głębokości. Do błędów tych zaliczałem:

a) zwężenie ulepionej bryły (np. sześcianu, prostopadłościanu) powstałe na rysunku perspektywicznym z powodu zbiegu linij równoległych, idących w głąb obrazu;

b) zmianę kątów prostych na ostre i rozwarte, spowodowaną dokładnem naśladowaniem z rysunku kątów geometrycznie rzeczywiście nieprostych, natomiast prostych perspektywicznie.

*) Kerschensteiner podaje: „potrzebę perspektywicznego ujęcia rysowanego z pamięci przedmiotu zdradza wśród 10-letnich już chłopców zgórą 50%, wśród dziewcząt ta sama potrzeba zjawia się dopiero w 13 roku życia“.

Z powodu pierwszego błędu z prostopadłościanu, narysowanego na tablicy, powstawał ostrosłup ścięty; z powodu drugiego—równoległościan. Bardzo często oba błędy występowały razem.

Jak widać z powyższej tabelki, błędy takie robiły od klasy II-ej w górę, wyłącznie tylko dziewczęta. Charakterystycznem jest, że w klasie II-ej, jeden z chłopców, który rozpoczął lepić bryłę z pierwszym z podanych wyżej błędów, już po kilku minutach bryłę poprawił; natomiast dwie dziewczynki, które rozpoczęły pracę dobrze, po pewnem wahaniu bryłę pochyliły i z jednej strony zwęziły. W każdej klasie, między pracami dziewcząt znalazła się przynajmniej jedna, wykonana w sposób niezwykle uproszczony, a mianowicie: plastelina została ołówkiem na ławce rozwałkowana na placek, poczem pomysłowa uczennica z placka tego wycięła scyzorykiem płaską figurę, ograniczoną na rysunku zewnętrznemi linjami, zaś linje wewnętrzne naznaczyła jakimś ostro zakończonym patykiem.

Stopnie niedostateczne (2) otrzymał także pewien procent uczniów, zawsze jednak znacznie mniejszy aniżeli dziewcząt. Do tej kategorji należą prace o dobrze odczutych kątach, jednak o znacznie skróconej głębokości, tak że np. w sześcianie kwadratowym (kostce), tylko dwie przeciwległe ściany zostały kwadratami, inne zaś, idące w głąb, tak jak na perspektywicznym rysunku, zostały znacznie skrócone i zamieniły się w prostokąty. Prac miernych, dostatecznych (3) naogół więcej jest u dziewcząt, natomiast dobrych (4) i zwłaszcza bardzo dobrych (5) ogromna przewaga u chłopców. Dodać należy, że dziewczęta zawsze wykonywały swe prace o wiele prędzej aniżeli chłopcy, co w związku z gorszemi rezultatami wskazuje na pewną niechęć do wysiłku umysłowego oraz brak krytycyzmu w stosunku do swoich spostrzeżeń.

Ze zdolnością widzenia przestrzennego łączy się o d c z u w a n i e ś w i a t ł o c i e n i a, które pozwala tworzyć na rysunku bryły plastyczne i potęgować złudzenie głębokości. I pod tym względem pozostają dziewczęta znacznie w tyle. Próby, przeprowadzone przeze mnie, dały w wyniku dla dziewcząt 69% stopni negatywnych, podczas gdy dla chłopców tylko 36%, a więc prawie dwa razy mniej. U dziewcząt zdarzały się nawet rysunki, w których cień umieszczony był od strony źródła światła, co u chłopców nie miało ani razu miejsca.

W ścisłem o d d a w a n i u p r o p o r c j i i k s z t a ł t u nie zauważyłem wybitniejszych różnic, natomiast w o d c z u w a n i u b a r w, górują dziewczęta dosyć znacznie. Próby wykazały u chłopców 80% stopni negatywnych, podczas gdy u dziewcząt 54%. Także p o m y s ł o w o ś ć z d o b n i c z a większą jest u dziewcząt niż u chłopców, zwłaszcza w klasach niższych.

Brak natomiast dziewczętom f a n t a z j i i s a m o d z i e l n o ś c i. Każdy nieomal temat do rysunku pamięciowego, wywo-

łuje prawdziwie poruszenie wśród chłopców, którzy, nie czekając nawet na omówienie, gorączkowo zabierają się do pracy; u dziewcząt, przeważnie miny skwaszone, niezdecydowane, oglądają się na siebie wzajemnie, wreszcie decydują: „my nie potrafimy“. U chłopców, jakie bogactwo fantazji, każdy rysunek inny i inaczej pojęty; u dziewcząt, mało rozmaitości. Na temat: „Jak sobie wyobrażasz koniec świata“, dziewczęta prawie wszystkie narysowały kilka aniołków szablonowo ujętych, w pośrodku zaś starca, mającego wyobrażać Boga; i na tem koniec. Chłopcy wykonali rysunki pełne fantazji i oryginalności pomysłów, a więc: kulę ziemską pożeraną przez jakiegoś okropnego smoka albo rozbijaną przez kometę: ziemię drżącą i walące się domy, wśród których uwijają się djabły, na wzgórzu pod krzyżem grupka ludzi, wśród nich ksiądz spowiadający i inny każący i t. p. Jeden narysował cmentarz, w pośrodku którego stoi anioł z trąbą, na głos której groby się otwierają i wychodzą z nich kościotrupy. I trudno znaleźć dwa obrazki podobne; każdy pracuje samodzielnie: ma swój własny świat myśli i fantazji. *)

Dziewczęta, w każdej klasie, mają swoje szablony: na drzewo, dom, dziecko, psa, człowieka dorosłego i t. p., stworzone przez zdolniejszą uczennicę albo zapożyczone z jakiegoś obrazka, i operują niemi w nieskończoność. Doszło do tego, że, pomieszawszy rysunki, poznaję nieomal każdy, z której klasy pochodzi. Wogóle, ten szalony brak samodzielności u dziewcząt oraz ich niewiara we własne siły, powodujące bezmyślne częstokroć kopjowanie rysunków koleżanek, do rozpaczy doprowadzić mogą nauczyciela. Jeżeli zdarzy się kiedy, że rysunek której z uczennic poprawię (co czynię ze względów pedagogicznych bardzo rzadko), już na następnej lekcji wszystkie rysunki dziewcząt (czasem i kilku chłopców mniej zdolnych) są zupełnie identyczne, gdyż zostały poprostu z rysunku tego odbite. I może to być np. dzbanek z uchem zwróconem w stronę klasy, a więc tak, że z każdego niemal miejsca inaczej się przedstawia, nie będzie to dla większości wcale przeszkodą; rysunek zostanie odbity i przez tą, która siedzi z prawej i przez tą, która z lewej strony modelu. Zdarzył mi się taki wypadek, że uczennica klasy czwartej, rysująca dzbanek, stojący tuż przed nią na krześle, przekalkowała w domu rysunek siostry swej, uczennicy klasy piątej, która rysowała ten sam dzbanek, tylko ustawiony na wysokim postumencie. Zaręczyła koleżankom, że rysunek ten siostrze „pan“ poprawił, wobec czego przynajmniej trzecia część dziewcząt rysunek odbiła, nie zwróciwszy wcale uwagi na „drobne“ różnice, wynikłe z różnych położeń modelu. Pewnego razu znowu uczennicy

*) S. Pogorzelski w artykule swym „Koedukacja“ stwierdza brak samodzielności u dziewcząt a bogactwo pomysłów u chłopców na następ. przykładzie: dzieci mają samodzielnie dokończyć podyktowaną im powiastkę o Adasiu, który z powodu nieposłuszeństwa wpadł do sadzawki. Dziewczęta porozumiawszy się kończą powiastkę wszystkie jednakowo, chłopcy ogromnie rozmaicie, przeważnie sensacyjnie.

klasy trzeciej, rysującej z natury model wojskowej budki wartowniczej, zwróciłem uwagę, że prócz ściany frontowej widzi także skrót ściany bocznej, z lewej strony. Ponieważ ze skrótem nie mogła sobie poradzić, narysowałem jej sam ścianę boczną. Po upływie pół godziny zauważyłem, że zupełnie to samo narysowała i z drugiej, prawej strony.

Tego rodzaju wypadki, nader częste u dziewcząt, u chłopców spotykałem bardzo rzadko i to tylko u wybitnie niezdolnych. Oczywista, zdarzają się i między dziewczętami jednostki bardzo uzdolnione, jednakże wogóle rzadziej niż między chłopcami i uzdolnienie ich zawsze prawie ma jakieś „ale". Braki nadrabiają one subtelnem odczuwaniem barw, cierpliwością i pracowitością. Podane poniżej procentowe zestawienie stopni bardzo dobrych, wystawianych w ciągu 3 lat z końcem każdego półrocza, nie daje zupełnie wiernego stosunku wybitnie zdolnych dziewcząt i chłopców, a to z tej przyczyny, że w dawaniu ocen powoduję się nietylko zdolnościami, ale i pilnością młodzieży, co wychodzi na korzyść dziewczętom, jako zazwyczaj bardziej pracowitym. Zwłaszcza w klasach niższych, gdzie lepszy stopień uzyskuje dziecko, utrzymujące swój kajet w wzorowym porządku i rysujące nietylko z talentem, ale także starannie i czysto, w których to zaletach zawsze dziewczęta górują, cyfry w tabelce są bardzo na ich korzyść naciągnięte. Pomimo tego przewaga chłopców we wszystkich klasach jest widoczną. Zestawienie wygląda jak następuje:

Klasa	Stopni bardzo dobrych uzyskało w ciągu lat 3	
	Dziewcząt	Chłopców
Wstępna	4,2%	6,5%
I.	5,6%	5,7%
II	4,8%	16,3%
III.	1,4%	4,8%
IV.	1,8%	9,2%
V.	2,1%	7,1%
VI.	0%	8,6%
Ogółem we wszystkich klasach	**2,8%**	**8,3%**

Klas VII i VIII nie uwzględniłem, gdyż w klasach tych prócz rysunków przerabiam naukę o stylach oraz historję sztuki, wobec czego stopnie z tych przedmiotów, niezależne wcale od uzdolnienia rysunkowego, wpływają na stopień ogólny, czyniąc go dla naszych celów niemiarodajnym. Co do tych klas, nadmienić jednak należy, że młodzież, mając w myśl programu ministerjalnego po ukończeniu klasy szóstej wolny wybór między rysunkami a śpiewem, już trzeci rok dzieli się w taki sposób, że wszystkie dziewczęta uczęszczają na śpiewy, a wszyscy chłopcy na rysunki. Do-

wodzi to braku zamiłowania do rysunków ze strony dziewcząt, spowodowanego zresztą napewno niemożnością prowadzenia tego przedmiotu w szkole koedukacyjnej, względnie po linji ich upodobań i uzdolnień.

Kreśląc powyższe uwagi i popierając je danemi cyfrowemi, jakie w czasie swej praktyki nauczycielskiej w szkole koedukacyjnej zebrać zdołałem, nie miałem wcale zamiaru — o co mnie z pewnością niejeden z czytelników (a zwłaszcza czytelniczek) posądzi — wykazania niższości umysłowej dziewcząt, ani też nie chcę wyciągać z doświadczeń mych żadnych daleko idących wniosków. Chciałem jedynie zwrócić uwagę na wybitne różnice, zachodzące w umysłowości obojga płci, które zmuszają nauczycieli (wiem napewno, że nietylko rysunków) do odmiennego traktowania uczniów i uczennic. Myślę, że uwagi moje zastanowią nieco zwolenników koedukacji.

LORENTZ ZYGMUNT.

W obronie kątów rodzinnych.

Powszechnie wiadomo, iż mieszkańcy Łodzi obmawiają swe miasto i wystawiają mu przy każdej okazji świadectwo jak najgorsze. Ta niechęć do murów, powietrza i „nastroju" Łodzi gości także w szkołach. I dziatwa oraz młodzież uczy się pogardzać kątami, w których zaczęło się jej życie, a może upływać będzie długo i upłynie całe. Z tej pogardy rodzi się często obojętność wobec kolebki własnej i domu ojców, lekceważenie wartości własnej pracy i bezmyślny sąd o pięknie stalowych potworów i cudotwórczych rąk człowieka. A także — zupełne niezrozumienie zagadnienia ciągłości kultury i społecznej wartości zorganizowanej pracy wytwórczej. Oczywiście nauczyciel usiłuje mówić uczniowi o tych wszystkich potrzebnych rzeczach, ale operuje przykładami dalekiemi, często aż amerykańskiemi, i cel nie zawsze osiąga. Bowiem powszechny sąd o tem, co jest przed oczami, sąd powierzchowny i wybitnie niehistoryczny — zaciera rzeczy dalekie i nigdy nie widziane.

Twierdzę stanowczo, że należałoby poważnie sprawę tę rozważyć i mówić z młodzieżą o Łodzi rzeczywistej sumiennie i po namyśle. A dla siebie tudzież dla mądrych przyjaciół zostawić żale, rodzące się z atmosfery łódzkiej — przykrej prawdziwie dla mózgów i płuc. Podaję kilka informacyj bibljograficznych, które przydadzą się chyba, chociaż nie są i nie mogą być wyczerpujące.

Jeżeli chodzi o przeszłość naszego miasta, to warto wiedzieć, że woń minionych wieków tego zakątka dawnego województwa łęczyckiego nie jest przykra ani brzydka. Pewne dane o osadnictwie w tych stronach, o porządku rzeczy publicznych i o sprawach rządu i sądu znajdzie czytelnik w ładnej rozprawce J. K. Kocha-

nowskiego p. t. Kiedy Boruta był pacholęciem (Szkice i drobiazgi hist., serja druga, Warszawa, Wende i Sp. 1908), w monografji M. Barucha p. t. Pabjanice, Rzgów i wsie okoliczne (Warszawa, 1903) oraz w studjum źródłowem Stanisława Arnolda p. t. Władztwo biskupie na grodzie Wolborskim w wieku XIII (Tow. Nauk., Warszawa, 1921). A sporą garść dokumentów (naprz. pierwszy akt wspominający o Łodzi 1332, przeniesienie Łodzi na prawo niemieckie 1387, inwentarz dóbr biskupich z r. 1534 ze spisem imiennym mieszkańców Łodzi etc.), z których pewne wydrukował Rzyszczewski (Cod. Dipl. t. II), Ulanowski (Dokumenty Kujawskie i Mazow.; Archiwum Kom. Hist. Akad. Um., t. X) i inni, spotka szperacz-laik w dostępnej i taniej książeczce ks. Muznerowskiego (Przyczynki do monografji Łodzi, nakład Semin. Duch. Łódź, 1922); autor — skromny i cichy pracownik — zebrał dużo informacyj nowych z archiwum włocławskiego. Radziłbym nauczycielom, aby pewne dokumenty zakwalifikowali jako lekturę na lekcjach, traktujących o charakterze wsi i miasteczka prywatnego w dawnej Polsce.

Tak często przez wiedzących i niewiedzących przypominane czasy Lubeckiego nie doczekały się jeszcze monografji, opartej o gruntowne badania archiwalne (praca St. Smolki po macoszemu traktuje historję gospodarstwa). Atoli z różnych dostępnych opracowań — dłuższych i krótszych (biblj. dość obfita w odsyłaczach pracy St. A. Kempnera w dziele zbiorowem p. t. Dzieje gospodarcze Polski porozbiorowej, t. 2, nakł. Banku Handl. w Warsz. 1920) wybierze skrzętny czytelnik bogatą wiązankę danych o roli Łodzi w rozwoju przemysłu Królestwa Kongresowego. Dekret podstawowy o zakładaniu osad przemysłowych z dnia 18-go września 1820 r. wydrukował O. Flatt (Opis miasta Łodzi, Warszawa, nakł. „Gazety Codziennej", 1853; rzadką tę książkę posiada w swej bibljotece Koło Łódzkie T-wa Krajoznawczego), zaś wcale dokładne streszczenie precedensowej umowy z grupą osadników, zawartej w Zgierzu w marcu 1821, podał Z. Pietkiewicz (Z naszych stosunków ekonomicznych. Kapitały obce w przemyśle polskim. Książki dla wszystkich. Warszawa, Arct, 1904). We wspomnianych już rozprawkach Flatta i Kochanowskiego zawarte są szczegóły, dotyczące regulacji Łodzi i jej rozrostu. Dokładne i dość wiarogodne dane o rozwoju Łodzi jako ogniska przemysłowego podaje ekonomista rosyjski B. F. Brandt w obszernej pracy swej p. t. Kapitały obce i ich wpływ na rozwój ekonomiczny kraju (tom III, 1901). A ciekawe liczby, dotyczące Łodzi przemysłowej w latach 1908—11, tkwią w dwóch zeszytach Sprawozdań Statystycznych Komitetu Giełdowego Łódzkiego (magna pars tych prac był p. J. Adamowicz). Fama głosi, że źródłową pracę o pierwszej fazie rozwoju przemysłu włóknistego w Polsce pisze Natalja Gąsiorowska (Zarys ogólny dziejów rozwoju ekonom. wydała w Bilj. Składnicy).

O charakterze Łodzi jako wielkiego miasta, o ludziach i ich duszach pisali belletryści — Reymont i Bartkiewicz. Ale nie ruszył

piórem historyk. I tutaj kłopot największy z informowaniem młodego pokolenia o czynach patrjotów łódzkich w latach powstań, o pracy kulturalnej, o kwestji robotniczej i czynach robotnika w ostatniem sześćdziesięcioleciu, o sprawie narodowościowej etc. Trzeba przeglądać roczniki ubogiej w treść prasy łódzkiej i wyławiać tradycje różne z mętnych choć czcigodnych wód „wieści gminnej“. Jak słychać poseł Ludwik Waszkiewicz ma w swej tece bardzo ciekawe przyczynki — z tej właśnie dziedziny; wysnuł je z mozolnych poszukiwań archiwalnych. Oby jak najprędzej ujrzały światło dzienne. Zapewniam, że i z dnia wczorajszego wydobyć można rzeczy piękne i zdrowe; jeno wiedzieć coś o nim trzeba.

Powtarzam: twierdzę stanowczo, że młode pokolenie powinno znać przeszłość swego kąta i lubić ją, odczuwać jej treść, widzieć jej wzniosłość. Wydaje mi się zbędnem uzasadnianie tego twierdzenia.

W obronie niezależności szkoły od władz administracyjnych.

(Streszczenie przemówienia w Komisji Senackiej senatora dr. Stefana Kopcińskiego).

Niezgodność rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 11 lutego r. b. z konstytucją i istniejącemi ustawami wykazana została zarówno w motywacji wniosku pana senatora Stanisława Nowaka, jak i w motywach nagłego wniosku, złożonego w Sejmie przez posła Pragiera i towarzyszy. Ja chcę poruszyć sprawę potrzeby takiego rozporządzenia w stosunku do szkolnictwa, jak i skutków, jakie ono za sobą pociągnie.

W rozporządzeniu wyeliminowano z pod ingerencji wojewody wojskowość i sądownictwo, bo rozumiano słusznie, że te dwie dziedziny życia państwowego muszą być niezależne od władzy politycznej. Nie było natomiast przy tworzeniu rozporządzenia nikogo, ktoby rozumiał, że wychowanie narodowe młodego pokolenia musi być również, jak najpieczołowiciej chronione od wszelkich wpływów politycznych. Rozumieć to był powinien przedewszystkiem pan minister oświecenia; podobno został na Radzie Ministrów przegłosowany, ale to go nie tłumaczy. Musimy wyrazić żal, że pan minister tak łatwo pogodził się z zapadłą decyzją, powinien był raczej wyciągnąć konsekwencje po przegłosowaniu go w tak ważnej sprawie. Zwolennicy rozporządzenia powiadają, że wypływa ono z dążenia do zespolenia władz i do wytworzenia jednolitej polityki państwowej. Któż z nas nie jest za ujednostajnieniem polityki państwowej, ale czy nie konieczniejszem jest doprowadzenie do tej choćby jednolitości, przy której polityka panów starostów odpowiadałaby polityce centralnego rządu, gdzieby

obywatel był pewny, że miejscowy administrator nie jest jakimś prowincjonalnym władcą, a stosuje się ściśle do rozporządzeń władz centralnych, a przedewszystkiem do konstytucji. O ile znam nasze życie, muszę stwierdzić, że do tych pierwocin jednolitości jeszcze daleko. Zresztą jak panowie przedstawiciele Rządu sami twierdzą, rozporządzenie, o którem mowa, nie oddaje szkolnictwa pod ingerencję wojewody pod względem rzeczowym, jedynie pod względem personalnym. Przyjrzyjmy się, jak będzie wyglądać technika nominacji wobec nowego rozporządzenia.

Kurator nie ma prawa mianować nauczyciela, czy urzędnika szkolnego bez opinji wojewody, ale wszak pan wojewoda nie jest człowiekiem wszystkowiedzącym i chyba nikt nie twierdzi, że zna wszystkich obywateli w województwie, a przecież kandydat może być z poza województwa. Oczywiście pójdzie to zwykłą drogą przez pana komendanta policji do pana komisarza policji, a potem do odpowiedniego policjanta o zebranie informacyj. Droga tak dobrze nam znana z czasów zaborców. I oto w kuratorjum spotykają się dwie opinje: fachowa, zebrana ze szkół, organizacyj nauczycielskich, od zwierzchników i współpracowników kandydata, a druga opinja policjanta, podpisana przez pana wojewodę. Od tej drugiej opinji może być odwołanie jedynie do ministra oświecenia. Załatwienie sprawy, jak panowie widzą, krótkie, celowe, bo człowieka o najlepszych kwalifikacjach pedagogicznych może utrącić opinja policjanta, a w najlepszym razie na parę miesięcy nominację jego odłożyć, no i oszczędne: rozumieją bowiem panowie, ile papieru zostanie zapisane na korespondencje od pana wojewody, policji i odwrotnie, a ja śmiem twierdzić, że nie obejdzie się przy sumiennem wypełnianiu rozporządzenia bez powiększenia personelu kancelaryjnego. A jeżeli pan wojewoda zechce specjalną politykę swoją wprowadzać na teren szkoły? Panowie niech zechcą sobie przypomnieć stosunki galicyjskie za czasów austrjackich, chyba nie chcemy tych stosunków przenieść do niepodległej Polski? Panowie przedstawiciele Rządu powiadają, że zaczynamy od złych przypuszczeń, a powinniśmy raczej obdarzyć wojewodów pełnem zaufaniem. Tak jest. Ale dlaczegóż tylko wojewodów? Czyż na tak wysokie stanowiska, jak Kuratorowie Okręgów Szkolnych, Ministerstwo Oświecenia wyznacza ludzi podejrzanych pod względem państwowym, albo notorycznych niedołęgów? Dlaczego z wyższych urzędników państwowych jedynie wojewodowie zasługiwać mają na zaufanie... Powołanie wojewody do ingerowania w stosunki personalne szkolnictwa nic nie ujednostajni, a przeciwnie zburzy tę harmonję, która dotąd istniała między władzami szkolnemi i wojewódzkiemi. Panowie przedstawiciele Rządu pocieszają nas, że ingerencja wojewody nie sięga do administracji szkolnictwa, a jedynie tyczy się personelu. To nas może jedynie przekonać, jak powierzchownie odnoszą się oni do zagadnienia wychowania, boć przecież szkoła, to nie mury, to nie sale szkolne, to nawet nie pomoce naukowe, to nie martwy program, szkoła —

to przedewszystkiem nauczyciel. I kto ma wpływ na dobór nauczycielstwa, ten ma wpływ na szkołę.

Jasnem więc jest, że ten wpływ oddaje Ministerstwo w ręce wojewodów. Panowie przedstawiciele Rządu skarżą się, że omawiane rozporządzenie Rady Ministrów nie zburzyło opinji ani urzędników poczty, telegrafów, robót publicznych, jedynie tylko nauczycielstwo podnosi głos przeciw rozporządzeniu. Ja śmiem twierdzić, że nietylko nauczycielstwo, ale wszyscy, którzy szkołą się interesują. Ale panowie mają słuszność, bo dla urzędnika, pracującego w biurze, jest obojętne, czy na jego nominację wpływa pan wojewoda, czy nie, natomiast kwalifikowanie nauczycielstwa przez Województwo nie może być obojętnem dla tych, którym chodzi o dobro szkoły, ponieważ kwalifikacyj pedagogicznych kandydata Województwo nie zna i ocenić ich nie jest wstanie. Nie może mnie pocieszyć również wątpliwość Pana przedstawiciela Ministerstwa Oświecenia, czy nauczyciel jest urzędnikiem państwowym. Bo gdyby nawet nauczycielstwo i kierowników szkół, o czem śmiem wątpić, od kwalifikowania wojewódzkiego wyeliminowano, to pozostaną jeszcze inspektorowie szkolni i wizytatorowie, od których przecież przedewszystkiem kwalifikacji pedagogicznych wymagamy.

Ale co się takiego w szkolnictwie stało, że na pomoc kuratorowi musi spieszyć pan wojewoda? Mówi się o antypaństwowym żywiole. Czyżby o niedostatecznie państwowy sposób myślenia posądzano kuratorów, czy ci kuratorowie przez swoje niedołęstwo dopuścili ludzi nielojalnych względem państwa? O katastrofach w tym względzie nie słyszeliśmy. Komu więc i na co było potrzebne to rozporządzenie w stosunku do szkolnictwa? Czem innem nie można tego wytłumaczyć, jak tęsknotą do wzorów byłych państw policyjnych. Są ludzie, dla których nie wystarcza zwyczajne ocenienie przez prawowite władze kandydata na pracownika, muszą oni mieć świadectwo prawomyślności tego kandydata, sporządzone przez policjanta. Panowie przedstawiciele Rządu każą nam odnosić się z sympatją do policjanta polskiego. Tak jest. My chcemy mieć tę sympatję, wy tylko nie narzucajcie mu tej roli, jaką pełnił w państwach policyjnych, gdzie był nie obrońcą, a wrogiem każdego obywatela.

W razie potrzeby władze szkolne zawsze znajdą możność zebrania dodatkowych informacyj o kandydatach, jeżeliby taka potrzeba zachodziła, u władz administracyjnych. Ponieważ rozporządzenie, o którem mowa, niezgodne jest z istniejącem prawodawstwem, ponieważ w zastosowaniu do szkolnictwa nie spowodowała go żadna istotna potrzeba, ponieważ, wprowadzając obok kwalifikacji fachowej kwalifikację administracyjną, wyrzuci ono z szeregów nauczycielstwa cenne jednostki wskutek ocen administracyjnych, a przez to zburzy podstawy szkolnictwa, ponieważ wprowadza ono chaos i przewlekanie spraw, ponieważ narusza dążenie do oszczędności, zwiększając pisaninę kancelaryjną, ponieważ burzy

istniejącą dotąd harmonję między kuratorjami i województwami, wyrażam głęboką nadzieję, że Wysoka Komisja jednomyślnie uchwali wniosek senatora Stanisława Nowaka, wzywający Rząd do uchylenia omawianego rozporządzenia w zastosowaniu do szkolnictwa.

SPRAWY ORGANIZACYJNE.

ZARZĄD GŁÓWNY
Związku Polskiego Nauczycielstwa
Szkół Powszechnych
Marszałkowska 123, tel. 269-08.

Warszawa, dnia 19 maja 1924 r.

L. 5653/24.

W sprawie masowych zwolnień nauczycielstwa niewykwalifikowanego.

Do Oddziałów pow. i Ognisk Z. P. N. S. P. Województwa Łódzkiego.

Dnia 6 maja r. b. Zarząd Główny Z. P. N. S. P. ingerował w Min. W. R. i O. P. w sprawie nauczycieli, których zwolniono z powodu przekroczenia liczby etatów, przyznanych Kuratorjum Łódzkiemu, żądając zatwierdzenia tych etatów.

Min. W. R. i O. P. pismem z dnia 7 maja Nr. 5122/I zawiadomiło Kuratorjum, że wszystkie etaty zostały zatwierdzone i poleciło przyjąć zpowrotem zwolnionych nauczycieli, z wyjątkiem zupełnie nieuzdolnionych i nieprzygotowanych do nauczania.

9-go maja Zarząd Główny zwrócił się do Ministerstwa w sprawie przyjęcia na kursy wakacyjne i do egzaminów nauczycieli, którzy ewentualnie nie będą narazie na posady przywróceni.

17-go maja kol. Z. Nowicki z ramienia Zarządu Głównego oraz kol. Bilski z ramienia Komisji Zarządu Głównego na Województwo Łódzkie odbyli konferencję z Kuratorem Szkolnym w Łodzi, żądając rychłego przywrócenia zwolnionych nauczycieli na posady i dopuszczenia na kursy i do egzaminów i tych nauczycieli, którzy narazie nie będą przywróceni.

W wykonaniu pisma Ministerstwa z dnia 7.I. Kuratorjum Łódzkie wydało okólnik z dnia 13 maja do Inspektorów szkolnych, którego odpis niżej podajemy.

Prezes: (—) *St. Nowak.*

Sekretarz Generalny: (—) *R. Tomczak.*

KURATORJUM
Okręgu Szkolnego Łódzkiego

L. 4760/I.

W sprawie etatów nauczycielskich.

Łódź, dnia 13.V. 1924 r.

Odpis.

Do Inspektorów Szkolnych na terenie okręgu szkolnego łódzkiego.

Nawiązując do tut. okólnika z dnia 25 kwietnia 1924 roku Nr. 14301/I, Kuratorjum na podstawie pisma Ministerstwa W. R. i O. P. z dnia 7 maja 1924 Nr. 5122/I. oznajmia, co następuje:

Zważywszy, że pewna część zwolnionych nauczycieli, jak widać ze sprawozdań niektórych Inspektorów szkolnych, pracowała dotąd pod każdym względem zadawalająco, niezłożenie zaś przez nich większej liczby egzaminów zostało wywołane niejednokrotnie powodami od nich niezależnemi, nadto objawiają oni gorącą chęć zdobycia w najbliższym czasie przepisanych kwalifikacyj — Kuratorjum, uzupełniając okólnik tut. z dnia 25 kwietnia 1924 r. Nr. 4301/I, zmienia ostatni jego ustęp i poleca Inspektorom szkolnym wystąpić do dnia 1 czerwca 1924 r. z wnioskami w sprawie ponownego zamianowania tych nauczycieli, którzy zdaniem Inspektorów szkolnych pracowali umiejętnie i z rzeczywistym pożytkiem dla szkoły i dają gwarancję, że tak samo w przyszłości pracować będą.

Przy przedstawianiu wniosków należy przedewszystkiem uwzględniać tych nauczycieli, którzy, pracując dotychczas zadawalająco, złożyli jeden egzamin.

Sprawę ustalenia ilości etatów nauczycielskich dla poszczególnych Inspektoratów i ponownego ewent. zaangażowania sił nauczycielskich, o których wyżej mowa, rozstrzygnie Kuratorjum najdalej w pierwszych dnia m-ca lipca r. b. Wybitni i pożądani nauczyciele mogą być zawiadomieni o przedłożeniu tutaj wniosku w sprawie pozostawienia ich na dotychczasowem stanowisku.

Jednocześnie Inspektorowie szkolni podadzą ogólną liczbę nauczycieli, niezbędnych w powiecie na r. 1924 i ogólną liczbę nauczycieli, którymi w dniu 31 lipca r. b. (wziąwszy pod uwagę ewent. przeniesienia i dokonane zwolnienia) Inspektor szkolny będzie rozporządzał.

Zjazd delegatów Z. P. N. Sz. P. Województwa Łódzkiego.

W dniu 29 i 30 maja odbył się w Łodzi w sali Rady Miejskiej drugi Zjazd delegatów naszego Związku przy udziale 194 delegatów z poszczególnych Ognisk.

Obrady zagaił kol. H. Ochędalski, przewodniczący komisji Zarządu Głównego w Łodzi, podkreślając, jakie zagadnienia winien

poruszyć Zjazd, by sprawa szkolnictwa powszechnego posunęła się naprzód, a jednocześnie powitał przybyłych na Zjazd gości w osobach: kol. kol. Nowickiego, Patkowskiego i Tomczaka, jako przedstawicieli Zarządu Głównego Związku, pp. Gackiego i Zaleskiego, przedstawicieli Związku Zawod. Naucz. Polskich Szkół Średnich, p. Koszyka, przedstawiciela T. N. Sz. Śr. i Wyższych, p. Krzywobłockiego, przedstawiciela Kuratorjum, pp. prezydenta Cynarskiego i ławnika Hajkowskiego, przedstawicieli władz komunalnych m. Łodzi, p. Radwańskiego, jako przedstawiciela Związku Inspektorów oraz inspektorów szkolnych: Skowrońskiego, Zawadzkiego i Robaka.

Obradom, zgodnie ze statutem Związku, przewodniczył kol. Ochędalski, powołując do stołu prezydjalnego przedstawicieli Zarządu Głównego oraz członków Komisji Wojewódzkiej. Sekretarzowali: kol. Boblewska i kol. Buda.

Przemówienia powitalne wygłosili: kol. poseł Z. Nowicki oraz pp. Krzywobłocki, Gacki, Cynarski, Koszyk, Hajkowski i Radwański.

Kol. poseł Nowicki wskazał na stały rozwój Związku oraz powagę jaką się cieszy wśród szerokich sfer naszego społeczeństwa, a jednocześnie podkreślił te momenty, które stwarzają poważne przeszkody na drodze rozwoju szkolnictwa powszechnego.

Pan insp. Radwański jasno i wyraźnie uwypuklił w swem powitalnem przemówieniu sprawę podporządkowania szkolnictwa władzom administracyjnym i wskazał na grożące szkole polskiej z tęgo powodu niebezpieczeństwo, poczem przystąpiono do porządku dziennego.

Przed południem wygłoszone zostały następujące referaty: „Szkoła powszechna jako fundament Edukacji Narodowej“ wygł. kol. Babiński — koreferat — kol. Grabowski *), „Pragmatyka służbowa“ — kol. poseł Nawicki oraz kol. Patkowski — „Związek N. P. Sz. P. a Oświata Pozaszkolna“.

Po przerwie obiadowej rozwinęła się nad wygłoszonemi referatami ożywiona dyskusja, w której wyniku zgłoszono około 60 wniosków, tyczących się spraw, poruszonych przez referentów.

Wieczorem dla uczestników Zjazdu odbył się koncert, zorganizowany przez Ognisko łódzkie, w którym udział wzięły: kol. Kunówna (śpiew) i kol. Gurynowiczówna (deklamacja), a orkiestra pod dyrekcją kol. Hrynkiewicza wykonała kilka utworów muzycznych. Koncert wywarł bardzo miłe wrażenie, a poszczególnych wykonawców rzęsiście oklaskiwano.

W drugim dniu Zjazdu kol. Tomczak wygłosił referat: „Program i budowa pracy jednostek organizacyjnych Zw. P. N. Sz. P.“ zaś kol. Dybczuk — koreferat, poczem nastąpiła dyskusja,

*) Patrz artykuł wstępny.

w czasie której zgłoszono jeszcze około 25 wniosków, nad uzgodnieniem których pracowała komisja wnioskowa.

Trzeba podkreślić, że pomimo dużej ilości drażliwych spraw, omawianych na Zjeździe, dyskusja nosiła charakter rzeczowy i nacechowana była głęboką troską o dobro szkolnictwa.

Po przerwie obiadowej przystąpiono do głosowania wniosków, których było zgórą 80.

Niestety, brak miejsca nie pozwala na umieszczenie wszystkich wniosków, przeto podajemy tylko najważniejsze i to w streszczeniu.

Zjazd domaga się:

1. szybkiej realizacji 7-letniej szkoły powszechnej oraz 4-letniego gimnazjum;

2. by kandydaci do zawodu nauczycielskiego kończyli szkołę średnią i dwuletnie studjum pedagogiczne przy uniwersytecie;

3. by nauczycielstwu szkół powszechnych wliczono wychowawstwo do godzin obowiązkowych oraz przy równych kwalifikacjach zrównano płace z płacami nauczycieli szkół średnich;

4. by wyższe kursy prywatne, o ile stoją na odpowiednim poziomie, zrównano w prawach z wyższemi kursami państwowemi, to samo odnosi się do kursów uzupełniających;

5. by ocena pracy nauczyciela była istotnie jawną i wpisywaną do arkusza nauczycielskiego po dyskusji, jaka nad spostrzeżeniem Inspektora przeprowadzona będzie na Radzie Pedagogicznej;

6. by termin składania egzaminu dla nauczycieli, posiadających świadectwa szkół obecnie zdyskwalifikowanych, został przesunięty do 1 stycznia 1928 r.;

7. by sprawa zwolnionych z dn. 31 lipca nauczycieli potraktowana była przez Władze Szkolne w myśl postulatów, wyrażonych w piśmie Zarządu Głównego Z. P. N. Sz. P. do Ministerstwa W. R. i O. P.;

8. by Zarząd Główny zajął się wydaniem pisma dla dzieci starszych klas szkoły powszechnej, względnie otworzył specjalny dział na łamach „Płomyka";

9. by członkowie Związku starali się na terenie szkoły otwierać kooperatywy uczniowskie, wydawać pisemka szkolne, redagowane przez dzieci, oraz popierali wśród dzieci i dorosłych kasę im. Mianowskiego przez zbieranie funduszów;

10. by z pragmatyki służbowej usunięto wszystkie te artykuły, które ograniczają nauczyciela, czy to pod względem społecznym, czy służbowym;

11. by każde Ognisko na terenie swej działalności starało się prowadzić pracę oświatową wśród młodzieży i dorosłych w myśl wskazówek Zarządu Głównego;

12. by wszystkie ogniska obowiązkowo zaprenumerowały po jednym egzemplarzu „Szkoły i Nauczyciela“ i zjednywały dla pisma prenumeratorów;

13. by rozporządzenie Rady Ministrów, podporządkowujące szkolnictwo władzom administracyjnym, jako wysoce szkodliwe dla rozwoju szkoły polskiej, zostało cofnięte.

Już z tego krótkiego sprawozdania widzimy, że Zjazd, pracując bardzo intensywnie, rozpatrzył cały szereg spraw aktualnych i zasadniczych, a przecież podaliśmy tylko uchwały podług naszego przekonania najważniejsze, pomijając sprawy natury organizacyjnej i finansowej.

Po zamknięciu Zjazdu przez przewodniczącego, który podziękował delegatom za przybycie, zebrani odśpiewali „Rotę“ Konopnickiej i w podniosłym nastroju opuścili salę obrad.

Kursy wakacyjne w Łodzi.

Ognisko Łódzkie Z. P. N. S. P. wystąpiło do Inspektoratu Szkolnego m. Łodzi z prośbą o informację, jaka jeszcze liczba nauczycieli, pracujących na terenie m. Łodzi, nie posiada prawem przepisanych kwalifikacyj, a to w celu uruchomienia w czasie tych wakacyj kursów uzupełniających. Na apel Inspektoratu zgłosiło się około 180 nauczycieli, którzy wyrazili chęć uczęszczania na kursy. Największa liczba zgłoszeń przypada na kurs metodyczno-pedagogiczny (154) przytem na kurs początkowy 52 kandydatów — końcowy 102. Wyżej wymienione liczby dobitnie świadczą, że Państwo obowiązkowi dokształcania nauczycieli sprostać nie może i że inicjatywa prywatna jest tutaj nietylko pożądana ale i konieczna. Mając to na względzie Zarząd Ogniska zwrócił się do Kuratorjum Szkolnego z prośbą o uruchomienie w czasie tych wakacyj trzech kursów metodyczno-pedagogicznych: początkowego i 2 końcowych. Kuratorjum, po zapewnieniu, że koszta organizacji i prowadzenia kursów będą pokryte przez słuchaczów i subsydjum, udzielone na ten cel przez Magistrat m. Łodzi, wyraziło na propozycję Zarządu w piśmie z dnia 13.VI r. b. całkowitą zgodę. Pismo to przytaczamy in extenso:

KURATORJUM
Okręgu Szkolnego Łódzkiego

Łódź, dnia 13.VI. 1924 r.

L. dz. I. 6095/I.

Do Zarządu Ogniska Z. P. N. S. P. w Łodzi.

Na skutek ustnej prośby delegatów Z. P. N. S. P. Ognisko w Łodzi w sprawie zorganizowania kursów metodyczno-pedagogicznych dla nauczycieli pracujących w szkołach powszechnych

m. Łodzi, Kuratorjum oznajmia, że podejmie się całkowitego zorganizowania 3 kursów metodyczno-pedagogicznych: 1 początkowego i 2 końcowych, o ile Magistrat udzieli takiego subsydjum, któreby gwarantowało pokrycie kosztów, związanych z organizacją kursów. Kursy powyższe **miałyby te uprawnienia, jakie posiadają kursy organizowane przez Państwo.** Kuratorjum zastrzega sobie powołanie prelegentów i przyjmowanie słuchaczów.

Kurator (—) Jarosz.

Po otrzymaniu powyższego pisma Zarząd Ogniska, przedstawiając budżet kursów, zwrócił się do Magistratu m. Łodzi z prośbą o subsydjum. Sprawa jest na dobrej drodze, prawdopodobnie więc kursy zostaną uruchomione.

Ognisko Z. P. N. S. P. w Piotrkowie urządza dla nauczycielstwa w czasie od 3-go lipca do 3-go sierpnia r. b. metodyczny kurs w zakresie programów 7-kl. szkoły powszechnej, obejmujący dwie grupy:

1. Rysunków i robót ręcznych;
2. Śpiewu i gimnastyki —

ewentualnie pozostawia się możność wyboru jednego z następujących zestawień:

a) rysunki i roboty ręczne,
b) rysunki i śpiew,
c) gimnastyka i śpiew,
d) gimnastyka i roboty ręczne.

Po skończeniu kursu otrzymują uczestnicy zaświadczenia odbycia tegoż.

Opłata za cały kurs, obejmujący w każdej grupie 120 godzin wykładu, wynosi 35 zł. i mieści w sobie honorarja prelegentów, wydatki na urządzenie kursów, administrację i noclegi dla uczestników.

W zgłoszeniu, które przyjmuje się do 20-go czerwca, podać należy grupę przedmiotów a, b, c czy d. Reflektanci przysyłają 5 zł. zaliczki, 30 zł. zaś płacą przy rozpoczęciu kursu. Liczba uczestników ograniczona.

W razie małej ilości zgłoszonych, kurs się nie odbędzie, a wpłacone zaliczki zostaną zwrócone.

Po zamknięciu listy zgłoszeń otrzymują uczestnicy regulamin kursu.

Zgłoszenia z dokładnym adresem i zaliczki nadsyłać należy pod adresem: Paweł Michalik, skarbnik Ogniska, Piotrków, Rokszycka 6.

KORESPONDENCJA.

Wydatne popieranie oświaty.

Wydział Powiatowy Sejmiku Łódzkiego pomimo, że w 10 gminach zebrania gminne udmówiły uchwalenia jakichkolwiek kredytów na dodatki drożyźniane dla nauczycielstwa oraz pensje dla sekretarzy Dozorów Szkolnych, zaś w pozostałych 9 uchwaliły niedostateczne, wstawił przymusowo do wszystkich budżetów w wysokości: o ile chodzi o dodatki 7—8 zł. miesięcznie, o ile zaś o pensje 7—10 zł. miesięcznie. Na wydatki rzeczowe przewidziane w art. 12 Ustawy z dnia 18.II. 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych powstawiano sumy wystarczające na pokrycie

norm ustalonych przez Radę Szkolną Powiatową. Ogólna suma normalnego budżetu szkolnego dla wszystkich gmin w powiecie razem została zwiększona z 70,687 do 85,868 złotych. Wydział Powiatowy nie bacząc na zajęcie wrogiego stanowiska przez poszczególne zebrania gminne odnośnie uchwalenia nowych kredytów na kontynuowanie w r. b. akcji budowy szkół powszechnych, rozpoczętej w r. 1923 w 10 gminach, w 3 z nich przymusowo wprowadził podatek inwestycyjny na budowę omawianych szkół, zaś w 7 — odpowiednio zwiększył. Na budowę szkół wstawiono ogólnie 64,186 złotych, co w stosunku do sumy uchwalonej przez poszczególne zebrania gminne osiągnięto wyżej o 37,172 zł.

Jednocześnie z radością należy zaznaczyć, że w powiecie łódzkim od 1923/24 roku istnieje bezwzględny przymus szkolny, który został wprowadzony dzięki wysiłkom nauczycielstwa związkowego i Inspekcji szkolnej.

RECENZJE.

Wydawnictwa „Naszej Księgarni".

W związku z opracowaniem przez Łódzkie Kuratorjum Szkolne regulaminu dla uczniów szkół średnich „Nasza Księgarnia" w Łodzi wydała dwie ulotki: „Obowiązki moje jako ucznia" i „Wskazania dla starszej młodzieży szkół średnich". Związek pomiędzy ulotkami a regulaminem ustala okólnik Ł. K. S. I. 21934/23, zalecający zarządom szkół średnich zaopatrzenie uczniów w te pouczenia. Ze względu na autora tem bardziej zasługują one na uwagę. Zdaje się, że założeniem teoretycznem autora jest twierdzenie, że „nietylko myśl sama i wola stanowią podstawę do pracy, składają się na nią i uczucia, które rodzą zamiłowanie do niej, rozstrzygają o kierunku skłonności". („Wskazania" — str. 4—5). Wynikałoby z powyższego, że wystarczy „zdobyć bogate tajniki wiedzy", czyli wzbogacić myśl, wykształcić wolę karnością i posłuszeństwem, serce natchnąć szlachetnemi uczuciami religijnemi, narodowemi, społecznemi, aby z tego powstało dojrzałe pokolenie obywateli — na pożytek i chwałę Ojczyzny. Formułowanie najważniejszych zadań wychowawczych, pojmowanych tak lub owak, komentowanie ich wobec młodzieży, wyjaśnianie, wpajanie, rozpowszechnianie śród uczniów tych postulatów wychowawczych — jest uważane za współczynnik wychowania przez zwolenników schematycznego, katechizmowego ujmowania zjawisk psychicznych. Jest to złudzenie, pokutujące w pedagogice. O kierunku skłonności, czyli tendencji nie rozstrzygają urojone władze duszy, czy to zmysł, czy wola, czy uczucie; tendencje psychiczne nie są wyrazem tych władz, nie są nawet wyrazem jednostki psychicznej — są one nią samą. Żyje ona i działa jako niepodzielna całość; może tu być mowa tylko o typach postawy czynnej i biernej w stosunku do życia; wszelkie szufladkowanie zjawisk życia duchowego, szczególnie w elaboratach, pretendujących do pouczania młodzieży, jest wysiłkiem jałowym; jest to najzwyklejszy szablon moralizowania. „Wskazania" nie zawierają wskazania możliwych dróg życiowych, otwierających się przed młodzieżą w okresie budzenia się i dojrzewania samowiedzy: jest to zbiór morałów. Określone tu zostały krótko i węzłowato obowiązki ucznia w formie imperatywnej: czem **powinien** być kult pracy i cześć dla wiedzy, jaki wpływ **powinna** wywierać atmosfera pracy, karność, posłuszeństwo; jakim powinien być udział ucznia w życiu narodowem, religijnem, społecznem, jakiem — spędzanie wolnego czasu. Wreszcie, jakby sam przeciążony brzemieniem tych powinności i obowiązków ucznia, autor zapewnia, że „szkoła dzisiejsza nie chce być więzieniem dla ucznia, ni tortur nie zamierza mu sprawiać".

„Obowiązki moje jako ucznia" przeznaczone są, zdaje się, dla uczniów niższych klas. Tu idealny obywatel-rezoner, „Pan Podstoli" Krasickiego przedzierzgnął się w sztubaka, wylicza wszelkie możliwe chlubne swoje zalety

i rozpowiada szeroko, jak to on wszystko będzie robił: do szkoły będzie chętnie i pilnie chodził, będzie pilnował terminów, będzie uprzejmy, pomocny, będzie spełniał chętnie obowiązki religijne, czcić będzie pamięć wydarzeń narodowych i t. d. Nudny to chłopak i gaduła! Nasuwa się pytanie, czemu ma służyć takie ujęcie w formie przykazań obowiązków ucznia, choćby właściwie rozumianych? Czy ma tu chodzić o pamięciowe utrwalenie ich w umyśle? Ks. J. Cemniewski „W nowożytnej metodzie nauczania religji" poddał surowej krytyce pamięciowe nauczanie moralności chrześcijańskiej, jako chybiające celu. W podobny sposób oświetla to zagadnienie St. Witkiewicz w książce: „Katechizm i Chrześcijaństwo". Czy inaczej ma się rzecz, gdy chodzi o wdrożenie ucznia do rzetelnego spełniania obowiązków szkolnych? Regulamin, będący ujęciem w punkty „obowiązków ucznia", nie odbiega od zwykłego typu podobnych regulaminów. W tymże okólniku Kuratorjum zobowiązuje zarządy szkół średnich i seminarjów nauczycielskich do wprowadzenia regulaminu, z nadmienieniem, że „Wskazania" winny się znaleźć w rękach wszystkich uczniów".

„Wskazania", zarówno jak „Obowiązki" wydała prywatna spółka księgarska w Łodzi „Nasza Księgarnia". **W. G.**

Stanisław Kot. Historja wychowania. Zarys podręcznikowy. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 663.

Historja wychowania prof. Stanisława Kota wypełnia wydatną lukę w naszej literaturze pedagogicznej: brak było dzieła, ujmującego całokształt ważniejszych systemów pedagogicznych. Autor znakomitej pracy o Andrzeju Modrzewskim wykazał tu wszystkie właściwe mu cechy uczonego i pisarza. Historja wychowania jest istotnie zarysem podręcznikowym: poziom wykładu średni, przystępny dla umysłowości przeciętnego młodego nauczyciela, słuchacza kursu pedagogicznego, ucznia wyższego kursu seminarjum nauczycielskiego, wdrożonego do pracy umysłowej stosownie do potrzeb zawodu, któremu ma się oddać. Właściwa autorowi Historji wychowania zwięzłość i jasność wykładu czyni lekturę wybitnie pożyteczną i przyjemną. Oględne, a zawsze uzasadnione uwagi krytyczne, któremi autor ożywia i urozmaica swój wykład, mogą być doskonałym bodźcem skupiania uwagi młodego czytelnika na centralnych zagadnieniach, budzenia i pogłębiania osobistych zainteresowań. Stanowi to istotną cechę talentu popularyzowania. Nasuwa się też myśl przy czytaniu Historji wychowania, że napisanie popularnego podręcznika przez uczonego tej miary, jakim jest prof. St. Kot, przyjąć należy jako czyn obywatelski, — spełniony w głębokiem przeświadczeniu o braku wiedzy zawodowej śród szerszych sfer nauczycielstwa. Prof. St. Kot nie daje „streszczenia" poglądów pedagogicznych, lecz rozwija genezę systemów pedagogicznych na tle całokształtu warunków kulturalnych narodu, względnie warstwy i w formie wyjątkowo zwięzłej i jasnej charakteryzuje systemy pedagogiczne jako kwintesencję danej kultury, epoki; mówiąc słowami Dewey'a „ujawnia wychowanie jako integralna część powszechnej ewolucji społecznej" („Szkoła a społeczeństwo" str. 8). Niezmiernie to ważny moment w kształtowaniu się świadomości zawodowej nauczyciela. Prof. St. Kot nie występuje nigdy jako suchy erudyta—sprawozdawca z cudzych myśli: umiejąc wczuwać się w epoki i w twórców, z właściwym mu polotem myśli w ten sposób rozwija poglądy, że stają się w naszej świadomości wyrazem wysiłków żywych ludzi, wskrzeszoną zjawą minionych form życia. Jakaż to pożyteczna, ożywcza lektura dla niejednego zahukanego „belfra", wprzągniętego w kierat łaciny, polonistyki czy matematyki, w zamroczeniu zawodowem zapominającego o tem, że przedewszystkiem jest życie, że to wszystko, czego naucza, powinno być, musi być, — jeżeli ma nie być katuszą albo bałamuctwem — życiem młodzieży! Polot myśli obok rzetelności, stanowią cechy kulturalne, zbliżające autora Historji wychowania do typu uczonych francuskich.

Bodajże najcenniejszą jednak zaletą prof. St. Kota jest bezstronność w ocenie faktów kulturalnych: bezstronności tej składa autor dowody w cha-

rakterystyce wychowania helleńskiego, wychowania średniowiecznego, jak szkolnictwa jezuickiego i prądów współczesnych w wychowaniu.

Prądom współczesnym poświęcił autor rozdział XX, stron 31. Traktuje je z życzliwem zainteresowaniem. Szczupłość odnośnych informacji autor motywuje tem, „że nie są zadaniem historji współczesne prądy i formy wychowania. Brak jeszcze perspektywy, którąby umożliwiła naukową ich ocenę, a nawet pozwoliła odróżnić teorje i próby poważne, odpowiadające realnym dążnościom społecznym, od innych, efektownych wprawdzie i rozgłośnych dzięki talentowi literackiemu i agitacyjnemu ich twórców, ale nie przynoszących trwałej korzyści". (str. 619)). Pomimo słuszności tego zastrzeżenia należy stwierdzić, że zostali tu pominięci reformatorzy szkolnictwa, których do powyższej kategorji „nowinkarzy" włączyć nie można, jak Dr. Decrolly w Belgji, Dr. Ferriere w Szwajcarji, dyrektor Międzynarodowego Biura nowych szkół, mogący się wykazać nietylko talentem literackim i agitacyjnym, lecz przedewszystkiem pozytywnemi wynikami swej działalności.

Cytując dość obficie omawianych autorów, prof. St. Kot nie podaje w żadnem miejscu bliższych informacyj bibljograficznych, wbrew utartemu zwyczajowi w europejskiej literaturze naukowej.

Władysław Gacki.

Czasopismo geograficzne. W roku ubiegłym podczas Zielonych Świątek geografowie z całej Polski odbyli w Łodzi zjazd, na którym, zdając sobie sprawę z wielkiej roli geografji w wychowaniu narodowem i dążąc do doskonalenia programów i metod nauczania, zawiązali „Zrzeszenie polskich nauczycieli geografji" i niebawem poczęli wydawać organ p. t. „Czasopismo geograficzne", jako kwartalnik.

Obecnie świeżo opuścił prasę zeszyt 1-szy rocznika II (ogólnego zbioru zeszyt 4). Na treść tego zeszytu składają się: I. Artykuły oryginalne z działów: a) programowego, b) metodycznego, c) naukowego, d) opisowego. II. Wiadomości geograficzne. III. Sprawozdania z wystaw i literatury. IV. Bibljografja. V. Kronika.

Zamierzając od wakacyj poświęcić w „Szkole i Nauczycielu" wiele uwagi roli geografji w szkole i metodyce nauczania, obecnie poprzestajemy tylko na zwróceniu uwagi czytelnika na Czasopismo geograficzne, które na to zewszechmiar zasługuje.

Pismo to, mając na czele redaktora, którym jest geograf-pedagog Juljusz Jurczyński, stoi na wysokości nauki współczesnej, a jednocześnie znakomicie służy celom praktycznym nauczania i jest przystępne dla szerokich kół nauczycielskich. W ostatnim zeszycie zainteresują zapewne nauczyciela-praktyka przedewszystkiem artykuły z działów: programowego, metodycznego i sprawozdania z literatury. Czytelnik znajdzie tam pomiędzy innemi artykuły, omawiające programy geografji w gimnazjach, a przedewszystkiem w seminarjum nauczycielskiem, o nauczaniu geografji w kl. I gimn. i kl. III i IV szkoły powszechnej, a także 18 ocen różnych podręczników, atlasów i map szkolnych.

Prenumerata roczna wynosi 6 zł., którą można wpłacać w P. K. O. na konto czekowe Nr. 117, a pojedyncze zeszyty można nabywać w każdej księgarni po cenie 1 zł. 70 gr.

Adres admin.: Książnica Polska, Warszawa, N. Świat 59, a redakcji: Łódź, Dzielna 6.

CZASOPISMA PEDAGOGICZNE.

Ruch Pedagogiczny. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i nauczania. Wydawnictwo Z. P. N. S. P., Kraków.

Treść Nr. 3—4 (marzec—kwiecień 1924): H. W. Myśli Ganthi'ego o wychowaniu. Dr. J. Mirski. Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu (ciąg dalszy). B. Milawska. Przyczynki do badań dzieci moralnie

zaniedbanych. H. Rowid. O metodzie przyczyn i skutków (Metoda badania inteligencji według Dawida), (dokończenie). H. O.-R. W sprawie nauczania historji. Recenzje. Z obcych czasopism. Kronika pedagogiczna. Czasopisma pedagogiczne. Zapiski bibljograficzne.

Miesięcznik Pedagogiczny. Pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej. Organ Związkowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Województwie Śląskiem. Cieszyn.

Treść Nr. 5 (maj 1924): A. Milata. Wiejskie uniwersytety ludowe. A. W. Prace ręczne. H. Ż. Wycieczka w głąb lasu pod przewodnictwem Adama Mickiewicza. Fr. Popiołek. Egzamin wstępny do gimnazjum. Ustawa o zaopatrzeniu emerytalnem. Z ruchu organizacji. Kronika. Recenzje. Z prasy pedagogicznej. Książki nadesłane.

Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań.

Treść Nr. 11 (5 czerwca 1924): B. Ikert. Projekt szkoły jednolitej w Polsce. H. Sowiński. O funkcjach matematycznych w szkole powszechnej. Praktyka nauczycielska (2 lekcje wzorowe).

Praca Szkolna. Dodatek miesięczny do „Głosu Nauczycielskiego". Warszawa. Nr. 5 (czerwiec 1924): A. Oderfeldówna. Zainteresowanie, jako cel i środek nauczania (dokończenie). M. Librachowa. Dewey o psychologji liczenia.

Bibljografja Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych.

Rok IV. Zeszyt I. Warszawa.

Treść zeszytu: Część urzędowa (rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. w sprawie książek pomocniczych dla uczniów i inne). Część nieurzędowa: Oceny: S. Szober. Zasady nauczania języka polskiego — przez H. Rowida. S. Szczepkowska. Słownik szkolny do „Ogniem i mieczem" — przez M. Kridla. J. Baudouin de Courtenay. Zarys historji języka polskiego — przez K. Nitscha. S. Matzke. Zasady rysunku początkowego — przez K. Homolacsa. H. Pestalozzi. Jak Gertruda uczy swoje dzieci — przez dr. W. Spasowskiego. Dr. K. Majchrowicz. Wielka reforma szkolna ks. St. Konarskiego i Komisji Edukacji Narodowej — przez dr. W. Spasowskiego i inne.

OD REDAKCJI.

Numer niniejszy jest ostatnim w bieżącym roku szkolnym. Następny opuści prasę w pierwszej połowie września r. b.

OD ADMINISTRACJI.

1. Uprasza się Sz. Koleżanki i Sz. Kolegów oraz Zarządy Ognisk o zwrot w najkrótszym czasie niesprzedanych egzemplarzy Nr. 1 naszego pisma i jednocześnie uregulowanie należności. Niezależnie od tego Ogniska, które uchwaliły obowiązkową prenumeratę, zechcą nadesłać wykazy imienne, ewentualnie podać liczbę prenumeratorów.

2. Prosimy o odnowienie prenumeraty na kwartał III r. b.

Warunki prenumeraty: rocznie 4 zł., kwartarlnie 1 zł., numer pojed. 50 gr.

CENA OGŁOSZEŃ: Cała str. 50 zł., 1/2 str. 25 zł., 1/4 str. 13 i 1/8 str. 7 zł.

Redaktor: Petrykowski Romuald. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85.